

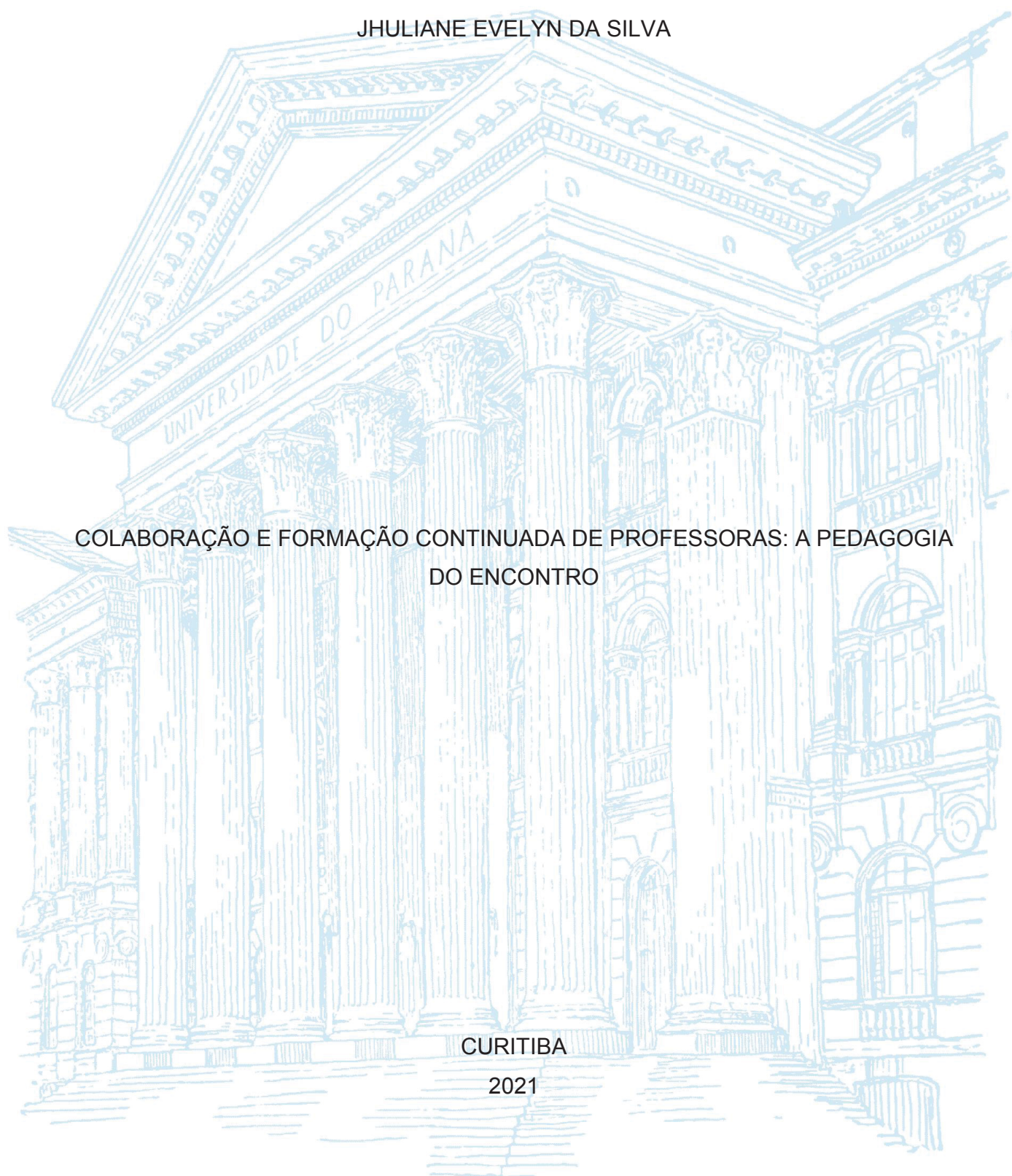
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JHULIANE EVELYN DA SILVA

COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A PEDAGOGIA  
DO ENCONTRO

CURITIBA

2021



JHULIANE EVELYN DA SILVA

COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A PEDAGOGIA  
DO ENCONTRO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Língua, Cultura e Identidade: Ensino e aprendizagem de línguas, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Jhuliane Evelyn da

Colaboração e formação continuada de professoras : a pedagogia do encontro. / Jhuliane Evelyn da Silva. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Clarissa Menezes Jordão

1. Professores - Formação. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Ensino público. 3. Ética. 4. Educação de adultos. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-II. Título.

CDD – 428

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JHULIANE EVELYN DA SILVA** intitulada: **Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

25/05/2021 17:55:07.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/05/2021 22:18:41.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/05/2021 17:23:26.0

ROSANE ROCHA PESSOA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

01/06/2021 19:21:04.0

WALKYRIA MARIA MONTE MOR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

25/05/2021 19:35:53.0

VANESSA DE OLIVEIRA ANDREOTTI

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA)



Dedico esta tese às professoras e aos professores que cruzaram meu caminho, bem como àquelas e aqueles que nunca o fizeram, mas que lutam incessantemente por um mundo em que todas as pessoas possam existir, resistir e coexistir de formas diversas, com dignidade e amor.

## AGRADECIMENTOS

Como é bom saber que não se está só no mundo e que não se “escreve” uma tese sozinha também. Por isso, quero utilizar este singelo espaço para agradecer a presença tão forte e tão necessária de tantas pessoas que estão e estiveram comigo nesta caminhada.

A Deus por tudo, por tanto e por sempre.

À minha família, sobretudo a minha mãe Eneida, as minhas irmãs, Jhulie e Jacqueline, e a meu esposo, Pablo, pelo amor, presença, preocupação, auxílio e sorrisos de cada dia.

À minha orientadora e amiga Clarissa pelo sorriso sempre largo, pelo abraço acolhedor, pelos ensinamentos diários, pela leveza dos nossos encontros, pela paciência, respeito e confiança nas minhas escolhas durante o doutoramento. É uma honra sem tamanho poder ser orientada e acolhida por você, alguém que admiro e amo tanto!

À Edna, minha parceira de pesquisa-formação e grande amiga com quem aprendo diariamente sobre a profissão docente e sobre a vida, bem como às alunas que tanto me ensinaram sobre crer, amar e aceitar a diferença. Pesquisar *com* vocês foi um presente!

Ao colégio que me acolheu em seus espaços e possibilitou que a formação e a pesquisa acontecessem.

À família de pessoas incríveis, profissionais exemplares e amigos extraordinários que encontrei no grupo de pesquisa Identidade e Leitura, especialmente Zelir, minha parceira de todas as horas, Elza, Denise Móhr, Juliana, Camila, Anderson, Isabel, Eduardo, Alessandra, Ana Paula, Adriana e tantos outros. Vocês me inspiram infinitamente!

Aos amados do grupo de pesquisa Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, que tão bem me acolheram e com quem compartilho a vida e a pesquisa, sobretudo Denise Hibarino, Regina, Chico, Sérgio, Kelly, Ane, Gi e Janice, para nomear alguns.

Aos meus eternos orientadores José Roberto Barbosa e Marco Costa, que estiveram comigo desde o início, acreditaram e permaneceram comigo nesta caminhada. Aos professores que sonharam comigo esta profissão, sobretudo Florêncio, Francivânia, Ana Leda e Evânia. Sinto e carrego comigo o carinho e a força de vocês!

Às amigas que construí durante o doutorado no Capa, especialmente Camila Rezende e Amanda Borges, amores meus, mas também Thaís, Isa, João, Bruna, Antonielle, Ron, Danny Persia e Viviane, amigas e amigos que ganhei para o resto da vida <3

Às professoras e professores do programa de pós-graduação, Clarissa Jordão, Gesualda Rasia, Eduardo Diniz de Figueiredo, Adriana Brahim, Ana Paula Beato-Canato e

Francisco Fogaça, que compartilharam generosamente tantos saberes nas disciplinas que cursei.

Às professoras e professor que tanto admiro e com quem tanto aprendo Walkyria Monte Mór, Rosane Rocha Pessoa, Denise Kluge, Vanessa Andreotti e Francisco Fogaça por terem aceito compor a banca de defesa do meu doutorado e aos dois últimos pelas contribuições desde o exame de qualificação.

À professora Vanessa Andreotti por ter aceito me supervisionar durante estágio sanduíche na UBC e por ter me acolhido em sua disciplina de pós-graduação e no coletivo *Gesturing Towards Decolonial Futures*. Agradeço ainda infinitamente à professora Sharon Stein por sua amizade e partilha sinceras e à Tereza por seu companheirismo. Vocês me são preciosas!

To Professor Ryuko Kubota, who kindly accepted me as a special student in her graduate courses and was deeply involved with my learning. Also to the great people I got to meet because of the courses, especially Laura, Meishi, Greta, Esteban, Takeshi, Zhen, and Evgeniya. Thank YOU for everything!

Aos amigos que a UBC me deu e que vibram constantemente por mim, Mariana, Bruno, Juliana, Jessica e Sara.

Às amigas que sempre estão “lá” comigo e por mim e que me acompanham nessa jornada da vida: Rennally, Iá Niani, Givens, Ana Maria, Gláucia, Lycia, Denise, Aline. Meus dias são certamente mais felizes e cheios de poesia com vocês <3

À Valéria e a Alex, profissionais, pessoas e amigos excepcionais, que me ensinam a viver a academia e os meus encontros eticamente, com muito amor e um sorriso largo.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras durante esses mais de quatro anos e à Thaís, secretária, que nunca mediu esforços para nos ajudar em quaisquer que fossem os assuntos. Muito, muito obrigada!

Ao Pré-Pós e às pessoas lindas com quem encontrei neste projeto.

À dona Suely e ao Seu Julio, pelo amor-presença e pelo cuidado de pais.

À CAPES pelo apoio financeiro cedido durante grande parte do processo de doutoramento e também pela bolsa concedida para o estágio sanduíche na UBC.

[...]

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralise os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(Carlos Drummond de Andrade, 2000, p. 16-17)





## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre sujeitos que se constituem em relação e nesta relação aprendem, ensinam, ressignificam, formam e desconstroem palavras-mundos em um movimento de resposta aos contextos sócio-históricos dos quais fazem parte. Com foco na colaboração enquanto metodologia e objeto de pesquisa, esta investigação tencionou construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode acontecer no contexto do ensino de inglês na escola pública. Como objetivos específicos, pretendeu: (1) Discutir como as professoras pesquisadora e colaboradora interpretam o trabalho colaborativo e seu contexto de análise; (2) Investigar se e como esta pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professoras em serviço; (3) Buscar possibilidades éticas a serem desenvolvidas na colaboração e na formação continuada de professoras; e (4) Investigar a importância da colaboração para a educação linguística crítica. Localizada em uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), entendida como uma assemblage epistêmica (PENNYCOOK, 2018), a investigação está fundamentada a partir de críticas decoloniais e pós-estruturalistas em suas conexões com pressupostos pós-modernos, que guiaram o olhar da pesquisa para a escola, a formação docente, o conceito de língua(gem) e de conhecimento e a função da educação em suas múltiplas e complexas relações. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa colaborativa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico que envolveu a pesquisadora, uma professora de inglês e suas alunas da disciplina Língua Inglesa, ofertada na modalidade Educação de Jovens e Adultos/ensino médio em um colégio estadual público situado em Curitiba - PR durante o segundo semestre de 2018. Nessa pesquisa-formação, buscamos construir significados a partir das vivências partilhadas na escola entre professoras e alunas, lançando mão de uma pesquisa *com*, o que permitiu uma práxis ética, responsável, contingente e sempre situada em sala de aula. A leitura dos materiais gerados para a pesquisa sugere a formação continuada de professoras como uma assemblage (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que se dá dentro e fora de espaços institucionais, sempre atenta às conexões, ensinamentos e aprendizagens que se dão a partir do contato com o Outro, seja este humano ou não humano. A colaboração se delineou a partir do jogo de conhecimento e ignorância (SOUSA SANTOS, 2007) entre pessoas com diferentes posições institucionais comprometidas com a tarefa de ensinar e se deixar ser ensinada (LÉVINAS, 1988; BIESTA, 2003, 2013; TODD, 2001a, 2003; MATEUS, 2011), impondo-se como uma oportunidade de questionamento das posições assimétricas já naturalizadas neste tipo de formação. Por isso, a colaboração se caracterizou como um espaço profícuo de formação permanente na instituição escolar. Ademais, por se fundar em uma práxis hiper-reflexiva atenta às realidades outras, a colaboração também se mostrou relevante para a educação linguística crítica proposta pelo letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Palavras-chave: Formação continuada. Colaboração. Ética. Ensino de língua inglesa. Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

This research is about subjects who come to be in relation to the other and in such relation they learn, teach, reframe, form, and deconstruct wor(l)ds in a movement of response to the socio-historical contexts of which they are part. Focusing on collaboration both as methodology and object of research, this investigation intended to build understandings about how in-service education can happen in the context of English teaching in public education. As specific objectives, it aimed to: (1) Discuss how both the teacher collaborator/researcher and the educator interpret collaborative work and their context of analysis; (2) Investigate whether and how this collaborative research is an instrument of in-service teacher education; (3) Search for ethical possibilities to be developed in collaboration and in-service teacher education; and (4) Investigate the importance of collaboration to critical language education. Situated in an Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), understood as an epistemic assemblage (PENNYCOOK, 2018), the investigation is based on decolonial and post-structuralist critiques in their connections with postmodern assumptions. These frames of reference considered school, teacher education, concepts of language and knowledge and the role of education in their multiple and complex relations. In methodological terms, this collaborative research of a qualitative nature and an ethnographic perspective involved the researcher, an English teacher, and her students of English. This collaborative work was developed in a class of Adult education, High School level, in a public state school located in Curitiba - PR during the second semester of 2018. In the research, we sought to build meanings based on the experiences shared at school between teachers and students, researching *with* the participants, which allowed an ethical, responsible, contingent, and always located praxis in the classroom. The findings suggest in-service teacher education as an assemblage (DELEUZE; GUATTARI, 1995) that takes place inside and outside institutional spaces and that is attentive to the moment when connections between teachers, students, employees, coordinators, family members, as well as understandings and things emerge in the contact with the Other, whether human or other than human. Collaboration was based on a game of knowledge and ignorance (SOUSA SANTOS, 2007) between people with different institutional positions involved in the task of teaching and letting themselves be taught (LÉVINAS, 1988; BIESTA, 2003, 2013; TODD, 2001a, 2003; MATEUS, 2011), imposing itself as an opportunity to question the asymmetrical positions already naturalized in this type of research. Thus, collaboration was characterized as a rich space for ongoing teacher education in educational institutions. As it is based on a hyper-reflexive praxis attentive to other realities, this collaborative research also proved to be relevant to the critical language education proposed by critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Keywords: In-service teacher education. Collaboration. Ethics. English teaching. Adult Education.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – PERGUNTAS-GUIA PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..	62
QUADRO 2 – OBJETIVOS, PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	64
QUADRO 3 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA.....	73
QUADRO 4 – E-MAIL CONVITE.....	87
QUADRO 5 – TEMAS COMO DISPOSTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS NA MODALIDADE EJA FUNDAMENTAL.....	91
QUADRO 6 – RESUMO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	93
QUADRO 7 – ABORDAGENS CRÍTICAS.....	159
QUADRO 8 – LETRAMENTO CRÍTICO E LETRAMENTO CRÍTICO REDEFINIDO	163
QUADRO 9 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS.....	232
FIGURA 1 – LIVROS EJA.....	92
FIGURA 2 – ATIVIDADE DE CONFECÇÃO DE EMOTICONS.....	114
FIGURA 3 – TERMOS EM INGLÊS JÁ CONHECIDOS PELAS ALUNAS.....	119
FIGURA 4 – SLIDES SOBRE A FORMAÇÃO DE LÍNGUAS.....	124
FIGURA 5 – MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE.....	191
FIGURA 6 – A CURITIBA E O BRASIL QUE QUEREMOS.....	191
FIGURA 7 – ACEITE DE COLABORAÇÃO PARA SEGUNDO SEMESTRE.....	215
FIGURA 8 – CONVERSA ENTRE AS PROFESSORAS.....	221
FIGURA 9 – PRIMEIRO DIA DE AULA.....	246
FIGURA 10 – RECADO EM FOLHA DE ATIVIDADE.....	285
FIGURA 11 – ATIVIDADE METÁFORA SOBRE BEAUTY STANDARDS.....	287

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....	21
1.2	JUSTIFICATIVA .....	27
1.3	SOBRE A ESCRITA E A ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	32
<b>2</b>	<b>A INVENÇÃO: CONSTRUINDO O MATERIAL EMPÍRICO .....</b>	<b>37</b>
2.1	PESQUISA EDUCACIONAL EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	37
2.2	ENQUANTO SE PRETENDA UMA PESQUISA CIENTÍFICA ACADÊMICA....	50
2.2.1	Abordagem qualitativa .....	50
2.2.2	Pesquisa colaborativa de cunho etnográfico .....	53
2.2.3	Métodos e instrumentos de geração de dados na pesquisa colaborativa .....	56
2.2.3.1	A observação participante .....	61
2.2.3.2	Os diários de campo.....	61
2.2.3.3	As entrevistas .....	61
2.2.3.4	Os documentos .....	63
2.2.3.5	In a nutshell .....	63
2.2.4	Sobre ética em pesquisa .....	66
2.3	CONTEXTO.....	69
2.3.1	A escola.....	69
2.3.2	A EJA nível médio .....	75
2.3.3	As construtoras da pesquisa .....	82
2.3.4	O trabalho na sala de aula de EJA .....	86
<b>3</b>	<b>COLOCANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS EM PERSPECTIVA.....</b>	<b>95</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO BRASIL .....	100
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS: ENTENDIMENTOS MOVENTES .....	113
3.2.1	O aprender a desaprender .....	114
3.2.2	Inesperar o esperado .....	119

3.2.3	Entendimentos e ressignificações sobre língua.....	123
3.2.4	Criticidade.....	130
3.3	FORMAÇÃO (CONTINUADA) CRÍTICA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS	137
3.3.1	A pedagogia da interrupção e o meio termo na formação do sujeito.....	148
<b>4</b>	<b>PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O LETRAMENTO CRÍTICO REDEFINIDO</b>	<b>155</b>
4.1	REDEFININDO O LETRAMENTO CRÍTICO.....	156
4.2	DESENVOLVENDO ATIVIDADES COM E PARA AS ALUNAS.....	169
4.2.1	Para início de conversa, a língua inglesa .....	169
4.2.2	O tal do Letramento Crítico.....	177
4.2.3	Material didático e metodologia de ensino .....	186
4.2.4	Agência, emergência e colaboração .....	193
<b>5</b>	<b>A COLABORAÇÃO EM PRÁTICAS LOCAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS</b>	<b>200</b>
5.1	EXPLORANDO O CONCEITO .....	200
5.2	AMPLIANDO ENTENDIMENTOS, CONSTRUINDO CONCEITOS.....	211
5.2.1	Posição dos sujeitos na colaboração .....	212
5.2.2	Simetria de conhecimento e de posições na colaboração.....	216
5.2.3	O Outro na colaboração .....	222
5.2.4	Liminaridade na colaboração.....	226
5.2.5	Colaboração e formação continuada COM professoras .....	231
5.2.6	Colaboração como espaço de tensão e diferença.....	237
5.2.7	Sobre emaranhamentos .....	253
5.3	APRECIANDO A PRÁTICA COLABORATIVA .....	263
<b>6</b>	<b>ÉTICA NA COLABORAÇÃO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>270</b>
6.1	UMA ÉTICA (IM)POSSÍVEL? .....	270
6.2	ÉTICA EM SALA DE AULA E NA PESQUISA.....	276
6.3	TORNANDO-NOS OUTRAS .....	295
<b>7</b>	<b>A PEDAGOGIA DO ENCONTRO...</b>	<b>306</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>318</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>340</b>

APÊNDICE 1A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA.....	340
APÊNDICE 1B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES .....	343
APÊNDICE 2: PLANEJAMENTO GERAL DA DISCIPLINA.....	346
APÊNDICE 3: PLANEJAMENTO ESPECÍFICO POR UNIDADE .....	349
APÊNDICE 4: TRIAGEM DAS PESQUISAS SOBRE COLABORAÇÃO .....	356
APÊNDICE 5: IMAGENS DOS SLIDES DA AULA 10 .....	362
APÊNDICE 6: IMAGENS DA AULA 24 .....	364
<b>ANEXOS .....</b>	<b>365</b>
ANEXO 1: APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SEED E DA UFPR .....	365
ANEXO 2: ATIVIDADE PROMOVIDA PELAS ETAS .....	370
ANEXO 3: ATIVIDADE – EJA fundamental.....	372



## 1 INTRODUÇÃO

Antes de tudo, confesso que começar a fazer algo me é sempre muito caro. Escrever esta tese é um exemplo. Li inúmeros textos na tentativa de escrever algo acadêmico e validável, ou talvez na tentativa de dar conta do meu assunto, talvez ainda numa busca conscientemente utópica de alguma totalidade que estava fora de mim. Isso mesmo, a leitora<sup>1</sup> não leu errado: consciente. Eu sei (ou entendo agora) que a totalidade não existe; outra coisa que não existe é um conhecimento fixo, absoluto e imutável – por mais que todas as forças queiram que pensemos o contrário. E creio que esse tipo de conhecimento nem é desejável. Contudo, sou fruto de movimentos violentos modernos e pós-modernos. Habitam em mim vozes coloniais e decoloniais. Vivo em constante crise. Por isto, é justamente por esta crise que, depois de dias e noites pensando em como iniciar esta tese, decido compartilhar alguns caminhos trilhados e os moventes aprendizados pelos quais passei, passo e ainda passarei; começarei, portanto, pelo meu processo de formação acadêmica.

Esta escolha se dá porque a tese que a leitora tem em mãos se debruçará sobre o processo de formação continuada de professoras em serviço e quem sou eu senão uma professora também em formação? Muito do que eu escrevi está intimamente relacionado aos entendimentos que fui construindo ao longo dos anos e às leituras que foram sendo ruminadas e foram amadurecendo com o tempo, a partir de leituras outras, de outras subjetividades. Deixo, contudo, a leitora em estado de alerta para que não esqueça que minha formação iniciou muito antes em casa, na escola, na igreja, nas brincadeiras de professora (e porque não nas de casinha também), nas

---

<sup>1</sup> Ao longo da tese, utilizo o generalizador feminino no intento de convidar as, os e us leitoras/es/us a fazer uma experiência de alteridade; que a partir desta experiência quem se identifica com outros gêneros possa se sentir acolhido, ao mesmo tempo que incomodado pelo sentimento de não se reconhecer neste lugar e, observando o porquê do incômodo, vivencie o espaço de tensão produtiva que espero que a tese defenda. Faço isso ainda para lembrar que os sentidos são sempre outros e que eles existem em relação. Reconheço, contudo, as limitações de se utilizar o feminino e, com isso, potencialmente fortalecer relações binárias e excludentes entre homens e mulheres, bem como minha pouca intimidade com a linguagem não binária, que também excluiria quem não se identifica com ela. Finalmente, nos excertos retirados de documentos oficiais e do material empírico gerado para a pesquisa, ou ainda quando se fizer referência a um sujeito que explicitamente se identifica com a identidade de gênero e sexo masculino, mantereí a marcação como registrada originalmente, i. e. no masculino.

aulas de inglês do curso de idiomas enquanto aluna e professora, nas interações com colegas, diretoras, idosas e professoras que passaram (e permaneceram) em meu caminho, uma vez que me ensinaram a ler o mundo como eu o leio e fizeram parte da construção<sup>2</sup> de muitos dos meus quadros de referência, de minhas crenças e verdades hoje.

Início, então, este trajeto<sup>3</sup> pela minha graduação em Letras - língua inglesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Penso ser este um caminho interessante, pois foi quando saí de casa de vez e fui para outro estado sem garantia alguma para perseguir o sonho de ser professora, e professora universitária, de inglês. Já nos primeiros dias me encantei pela Linguística, tão abstrata e tão difícil de se definir! Após alguns semestres, decidi vivenciar inteiramente a universidade. Assim, engajei-me em um projeto de extensão para lecionar inglês para a comunidade universitária e externa, bem como em iniciações científicas coordenadas pelo professor de Linguística lá do início da graduação, alguém apaixonado pela educação e por sua área de estudos.

Estudamos desde crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa até análise de propagandas de franquias de idiomas e de material didático por meio da linguística sistêmico-funcional, da análise do discurso crítica e da gramática do design visual. Foi a partir da iniciação à pesquisa que tive o privilégio de ir conhecendo outras professoras e pesquisadoras e, conseqüentemente, outros modos de pensar e de fazer ciência. Ao final da graduação, após orientação atenta e contínua, sentia-me mais independente (e um pouco menos nervosa) para apresentar trabalhos, escrever artigos, escolher e participar de congressos; mais crítica e capaz de trabalhar de maneiras diversas com minhas alunas, e mais segura para refletir sobre minha prática e sobre as teorias que me embasavam. As atividades de pesquisa, principalmente, abriram espaço para muitos questionamentos sobre o que era linguística aplicada, o que significava ser professora e pesquisadora, o que era e como poderia ensinar inglês

---

<sup>2</sup> O uso do verbo construir (e do substantivo construção) ao longo da tese não remete a algo que tem um início, um meio e um fim. Remete, ao contrário, a algo que está sempre em movimento, a um processo permanente de desconstrução/construção/reconstrução, por isso sempre vivo.

<sup>3</sup> Algumas dessas reflexões sobre minha trajetória acadêmica estão publicadas em Silva (2019b).

nos contextos dos quais fazia parte, que tipo de professora eu queria ser e qual eu estava sendo naquele momento.

Quando reflito sobre a pesquisa e sobre os aprendizados constantes que emergiam das leituras e das conversas com o orientador e com meus pares, percebo que sempre gostei da visão crítica que a vida acadêmica me possibilitava. Só não sabia que havia tantas noções e implicações neste conceito! Assim, naquele momento da graduação, ser crítica significava um desvelar das verdades que nos eram escondidas pelos poderes hegemônicos presentes na sociedade. Este desvelar era possibilitado por teorias e pelo estudo da linguagem e se configurava enquanto um entendimento de criticidade baseado na Teoria Crítica, em teorias discursivas ou ainda na Pedagogia Crítica dos primeiros livros de Paulo Freire.

Com o auxílio destas teorias, agarrava-me em possibilidades sejam elas de agência dos sujeitos e de seu empoderamento, de criação de contradiscursos e/ou de um posicionamento mais engajado e consciente frente à sociedade. Ali comecei a me interrogar sobre minhas aulas de língua inglesa (LI) na graduação que muito pareciam com aulas de inglês em cursos regulares de idiomas e como ninguém questionava o motivo, inclusive eu. Isso porque havia aprendido que a abordagem comunicativa era uma maneira eficaz de ensinar línguas e eu mesma era fruto dela (como a universidade utilizava a mesma abordagem de cursos privados, pressuposto que aquilo era ensinar línguas no ensino superior e que as aulas de metodologia se encarregariam de nos ensinar a ser professoras). Refleti sobre os nossos comentários empolgados sobre a possibilidade de um dia viajarmos para o Reino Unido ou para os Estados Unidos na busca de praticarmos e termos nosso inglês validado. Outras questões que se impuseram versavam sobre a aprendizagem da LI como um produto vendido aos quatro ventos pela mídia, sobre nossas crenças quanto à oralidade da LI enquanto aprendizes (redução de aprendizagem de língua ao desenvolvimento da oralidade; escolha de inglês americano ou britânico como padrão linguístico de prestígio; imitação da fala de uma pessoa nativa considerada falante ideal de inglês, como se houvesse uma fala homogênea e sem incorreções gramaticais; aprendizagem de línguas em idade tenra para soar como falante nativa), ou ainda sobre minha própria prática na escola de idiomas onde trabalhava, lugar em que não se refletia sobre essas questões

em momento algum, dentre outras indagações. Esta criticidade despertada e fomentada durante a iniciação científica<sup>4</sup> tornou-se o fio condutor que me levou ao mestrado em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba.

Lembro-me que na seleção para entrada no programa, em negociação com o orientador, foi exatamente a criticidade (ou a falta dela nas formandas em Letras-Inglês na minha percepção e experiência de outrora) o tema acordado entre nós para embarcarmos na pesquisa<sup>5</sup> vindoura. Assim, já no programa de mestrado, após diversas dúvidas, leituras, releituras, idas e vindas, decidi investigar a criticidade na formação inicial de alunas-professoras daquela instituição em contexto de estágio no ensino fundamental. Naquele contexto, porém, eu já era outra; por isso, fiz uso do conceito de criticidade trazido pelo letramento crítico de base pós-estruturalista (doravante LC), ou seja, criticidade enquanto crise, enquanto ruptura de um modelo tradicional. Como explicito na dissertação, ser crítica, para mim, era assumir uma postura questionadora e agentiva frente às mudanças e esta postura se materializava quando a aluna-professora demonstrava uma “atitude situada e contextual, voltada para o social, para a cidadania, para a contestação de ideologias, para a construção de conhecimento, para a expansão de perspectivas [...]” (SILVA, 2015, p. 4-5).

Apesar de estar investigando a formação inicial crítica dessas alunas-professoras, faltava-me uma atitude reflexiva quanto à minha própria práxis e às suas limitações, algo que só vim a perceber na banca de defesa. Naquela situação, fui convidada a refletir sobre como havia me debruçado sobre o material empírico com um foco bem definido do que seria essa criticidade e, com isso, podia haver relegado outros tipos de criticidade que também se manifestaram nas práxis das participantes, até mesmo o não ser crítico. Este momento se constituiu como um de ruptura e de

---

<sup>4</sup> Este também foi o tema do trabalho monográfico ao final da licenciatura orientada pelo Professor Dr. José Roberto Alves Barbosa. Ver: SILVA, J. E. *Ensino de inglês e multimodalidade: um olhar linguístico-visual-crítico sobre o texto didático*. 2008. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2008.

<sup>5</sup> Dissertação orientada pelo Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa. Ver: SILVA, J. E. *Formação de professores em tempos (pós)modernos: a criticidade em foco*. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

grande aprendizagem para mim. Ao final do mestrado, então, entendi que estar professora e pesquisadora implicava entender-me como sempre incompleta, em um incansável movimento de aprender e desaprender. Esta incompletude assumida, contudo, não implica a falta de “expertise”, mas uma atitude estratégica, pois me permite entender que minhas leituras e posicionamentos no mundo estão sempre em (des)construção.

Em 2017 iniciei o doutorado em Letras na Universidade Federal do Paraná com algumas leituras e entendimentos mais amadurecidos e com ignorâncias sobre várias outras coisas (SOUSA SANTOS, 2007). Entrei “pronta” para (des)aprender. Assim, pensei no contexto das professoras que estão em sala de aula diante de todas as crises anunciadas a partir das crises financeiras e políticas, das disputas de poder, da institucionalização das desigualdades, da deslegitimação do conhecimento das humanidades, dos problemas socioambientais, das desigualdades que estamos vivendo cotidianamente. Pensei no contexto da sala de aula e das professoras que nela estão para acolher as estudantes que vêm de tantas realidades distintas e que, naturalmente, apresentam necessidades específicas. Pensei nas cobranças feitas a essas profissionais para cumprirem determinado currículo, se especializarem e darem o seu melhor mesmo diante de tantas adversidades e de sua reconhecida desvalorização. Parei e me questionei: é possível, nos tempos atuais, ser crítica e criar espaços em sala de aula para que essa criticidade seja trabalhada pelas alunas, professoras, coordenadoras, enfim, por quem faz parte do cotidiano escolar? Há espaço para trabalhar com letramentos críticos? Há necessidade e interesse para isso? É o melhor a se fazer? O que dá para fazer a partir dos recursos que as professoras das escolas públicas têm a seu dispor? E agora, há alternativas?

Entendendo a criticidade<sup>6</sup> em termos de reflexividade, de ler-se lendo (FREIRE, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a; SPIVAK, 2004), desejo ofertar respostas

---

<sup>6</sup> Note a leitora que os conceitos de criticidade foram sendo alterados ao longo da minha caminhada. De fato, o próprio conceito ainda está muito arraigado a uma tradição crítica de influência europeia, que relega outras formas de ser e de saber crítico. Este trajeto, contudo, não significa que saí de uma concepção falsa e cheguei a uma verdadeira ou de uma noção imatura para uma madura. Ao contrário, essas noções fazem parte de um repertório mais amplo que vai se constituindo de leituras diversas que ora convergem ora divergem, me servindo mais ou menos em determinados espaços e tempos. Essas noções serão retomadas ao longo do texto, sobretudo nos Capítulos 3 e 4.



provisórias e situadas a essas perguntas ao longo do trabalho que agora apresento. Antes disso, porém, faço um pedido: espero que a leitora perceba o meu processo de formação acadêmica não a partir de sua linearidade – graduação < mestrado < doutorado – mas a partir de sua não linearidade. Digo isto por perceber que as aprendizagens não se prenderam aos momentos formativos institucionais como pontos, mas aconteceram no diálogo com colegas E familiares E vizinhas E professoras E alunas, no contato com objetos E recursos semióticos outros, dentro E fora da sala de aula, antes, durante E após leituras, como linhas que seguem sem saber necessariamente para onde vão, mas que seguem e encontram moradas provisórias. Estas linhas e aprendizagens certamente logo desejarão sair dali para fazer outras conexões (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O processo de formação, nesta perspectiva, não é linear, mas performance, movimento, resistência e práxis. É performance porque se faz no dia a dia, no processo de ir tornando-se algo que nem se conhece, de ir aprendendo a “viver confortavelmente no desconforto” (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2009, p. 82). É movimento porque a sala de aula é viva e, assim, os contextos, as identidades e os posicionamentos estão em constante mudança. É resistência porque, enquanto professoras ensinadas e formatadas pela modernidade, tendemos a resistir ao novo, ao que sai do roteiro, ao mesmo tempo que resistimos ao que vem de cima sem negociação, às adversidades... resistimos. É práxis porque não há prática que se almeje significativa que não esteja embasada por alguma teoria, nem teoria que se almeje validada e compartilhada sem olhar para e refletir sobre a prática. Em sala de aula, lecionamos fundamentadas na confluência de pressupostos teóricos e metodológicos que nos habitam e retroalimentamos as nossas teorias a partir de nossas vivências cotidianas, sem possibilidade de demarcação clara do que sejam estas ou aquelas: tudo é práxis. Como Bakhtin afirma, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (2017, p. 26).

Dito isto, enfatizo a tese que tentarei defender ao longo das páginas a serem lidas e que foi concebida durante o trabalho colaborativo: a formação (seja ela inicial ou continuada) acontece como uma *assemblage* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), isto é, os sentimentos, as crenças, os relacionamentos, as leituras, as experiências, tudo faz

parte da formação e deve ser levado em conta dentro e fora dos espaços institucionais dos quais as professoras fazem parte.

Com essa asserção, lanço luz ao meu lócus enunciativo (DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019). Enuncio a partir de críticas pós-estruturalistas e decoloniais<sup>7</sup>, em suas (des)conexões com pressupostos pós-modernos e pós-coloniais (reconhecendo seus espaços de tensão). Estes me ajudam a pensar e a viver o mundo de modo plural, *tentativamente* além do que a modernidade e o Ocidente me formataram a ver e a compartilhar. Considero enquanto conhecimentos aqueles além dos cognitivos, produzidos em espaços hegemônicos e que se dizem neutros. Ao me posicionar desta maneira, não desejo invalidar ou negar as verdades e significações criadas pela modernidade (eu mesma sou fruto dela). Desejo, sim, ampliar o espaço de construção de conhecimentos para além das instituições, adentrar e reconhecer práticas locais, me engajar em alternativas de ação menos violentas que as da modernidade, questionar os conhecimentos fixos e naturalizados que partilhamos mesmo que inconscientemente, enfraquecer algumas verdades e dar corpo a outras a partir dos meus quadros de referência, bem como das comunidades interpretativas das quais faço parte. Para tanto, como tentei descrever na Introdução a este texto, a pesquisadora que escreve fala de um corpo que tem cor, nome, gênero, classe social, religião, endereço, histórias e vivências únicas ao mesmo tempo que sociais e sempre atravessadas. Portanto, busco escrever com todo o rigor necessário a uma pesquisa científica, e, diante de meu lócus, explico a vida presente nesta investigação/formação com seus caminhos (in)certos.

## 1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Havendo compartilhado algumas das linhas pelas quais caminhei, explico o que me levou a delimitar o tema desta tese como sendo a formação continuada de professoras de línguas por meio da colaboração.

---

<sup>7</sup> Estas serão retomadas no Capítulo 2 e ao longo de toda a tese a partir das autoras com quem conversei.

Mudanças sem precedentes e cada vez mais vertiginosas têm acontecido na sociedade. Dentre elas cito a intensificação dos fluxos globais e a consequente intensificação das migrações desejadas e indesejadas para os grandes centros urbanos; a multiculturalidade, hibridização cultural ou ainda homogeneização cultural resultante desses encontros entre povos, línguas, crenças e culturas antes afastadas umas das outras; a interconectividade possibilitada pela democratização da internet e das tecnologias; o desequilíbrio ambiental causado, dentre outros fatores, pela produção desenfreada de lixo, pelo consumo exacerbado de uma sociedade capitalista voltada ao acúmulo de bens, pela destruição de florestas e dos seres humanos e não humanos que lá vivem; e o neoliberalismo que informa não somente o campo econômico, mas que vai cada vez mais ditando nossos modos de viver, acreditar, educar e agir em sociedade (ANDREOTTI et al, 2018; BAUMAN, 2001; FABRÍCIO, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; SOUSA SANTOS, 2020).

Em virtude destas e de outras mudanças, os desafios começam a se amontoar e se nos apresentam sob a forma do alargamento do fosso entre ricos, classe média e pobres, do aumento das desigualdades sociais, da dificuldade de acesso aos bens comuns (aqui entendidos enquanto aquilo que é necessário para uma vida digna), da xenofobia e dos mais diversos tipos de racialização (FANON, 2008; GROSGOUEL, 2012, 2019), do abandono dos deveres do Estado nas mãos dos indivíduos, de conflitos cada vez mais violentos, para citar alguns.

Olhando para o campo educacional, temos visto uma dificuldade crescente em lidar com estudantes e famílias migrantes, especialmente refugiadas; em acolher a diferença (de identidade de gênero, origem, religiosidade, cor, classe) em sua complexidade, sem rechaçar ou enquadrar os sujeitos em identidades fixas; enfim, em lidar com demandas diversas (desde dificuldades familiares a problemas psicológicos e de outras ordens) sobre as quais não se tem formação ou mesmo investimento adequado, mas que se apresentam como corriqueiras no cotidiano escolar. Some-se a esse cenário uma estrutura escolar fundamentada em um modelo moderno de educação, informada por ideais iluministas, relacionada diretamente à revolução industrial e sua necessidade de formar trabalhadoras especializadas para servir à nova economia, bem como à formação de uma identidade nacional ditada aos moldes das

elites (ANDREOTTI; AHENAKEW, 2013). Ao final, o que temos é um grande descompasso entre a escola como foi pensada, a escola como se apresenta e a escola de que precisamos.

Este descompasso, argumento, não tem a ver com um sentimento nostálgico de anseio por um modelo escolar “de qualidade”, porém excludente que servia primordialmente às elites (SAVIANI, 2013), tampouco com o desejo de que a escola mantenha suas estruturas modernas e passe a incluir mais tecnologia ou mais disciplinas para preparar as estudantes para o futuro. Tem a ver, sim, com a necessidade de analisarmos nossas escolas criticamente e, amparadas por um olhar situado historicamente, percebermos as concepções que a regem, as estruturas que a fundamentam e as possibilidades de futuro que enxergam para suas alunas. Ou seja, urge que a escola (e aquelas que detêm o poder de decisão sobre ela) reveja as estruturas sobre as quais está construída e os papéis os quais é chamada a cumprir, desse modo ressignificando e “desinventando” suas práticas para melhor atender às demandas educacionais e sociais que as contingências de cada contexto vão especificar.

Em outros termos, mesmo reconhecendo a escola enquanto um empreendimento fundamental para a permanência dos ideais da modernidade<sup>8</sup> e, assim sendo, para a continuação das desigualdades dela constitutivas, ela ainda se faz um dos espaços privilegiados para pensar, agir, existir e sentir de outro modo, especialmente no contexto brasileiro.

Caracterizado por suas dimensões continentais, bem como pelas desigualdades crassas, o Brasil, sobretudo a população pobre, vê no direito à educação pública gratuita e de qualidade (direito hoje amplamente disputado), portanto, no acesso à escola, uma das poucas possibilidades de encontro e criação de narrativas e experiências alternativas. A escola, desse modo, apesar de seu desejo de endireitar a sociedade (ANDREOTTI, 2013), se coloca enquanto um espaço potente para reivindicar direitos, para pluralizar encontros com a diferença, para vozear necessidades e realidades distintas, para lidar com diferentes vulnerabilidades e a partir delas agir situadamente, enfim, para responder aos chamados à liberdade, à

---

<sup>8</sup> Cf. Capítulo 3.

relacionalidade e à construção conjunta de conhecimentos. Por mais que seja uma estrutura da qual precisamos nos desinvestir, não podemos fazê-lo sem aprender com suas experiências exitosas e equivocadas, ou ainda sem utilizar seus espaços e muros produtivamente para agir a partir deles, tendo consciência de que estamos constrangidas por essa mesma estrutura que nos sustenta. (ANDREOTTI et al, 2015).

Apropriando-me da metáfora da árvore e do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), aproximo o funcionamento da escola atual com o de um sistema solidamente arbóreo, que se caracteriza por ciclos que ocorrem linearmente (educação infantil, fundamental, médio), com conteúdos curriculares escolhidos aprioristicamente por quem não está em sala de aula, estruturados para idades e séries distintas, dentro de estruturas mais ou menos fixas de posições hierárquicas. Ao menos esta parece ser a pretensão. Entretanto, este cenário parece não mais se sustentar tal como é no mundo em que vivemos – se é que algum dia ele assim o foi. À semelhança do mundo atual, a escola, sobretudo a sala de aula concreta, também precisa ser reconhecida em sua multiplicidade, imprevisibilidade e mobilidade. Por esta razão, reclama sistemas igualmente abertos, rizomáticos, capazes de reflexividade e ação informada, ao mesmo tempo que exige posicionamentos provisórios e variados, bem como responsabilidades específicas de seus sujeitos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Como Jordão (2009) nos alerta:

É hora de aprender com a heterogeneidade ao invés de reduzir o mundo (e nosso entendimento deste) em uma visão binária. Ao invés de tentar eliminar a diferença e construir um mundo sem conflito, ao invés de valorizar a homogeneidade e a padronização, é tempo de reconhecer que tais desejos implicam estagnação, uniformidade, paralisia; que o aprendizado, o movimento, o desenvolvimento pressupõem a recusa da resignação e do comodismo, uma indagação constante por alternativas, uma curiosidade sem fim que incita a abertura para uma outra forma de aprender. (JORDÃO, 2009, p. 97, traduzido por Duboc, 2012, p. 192).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> No original: *“It’s time to learn from heterogeneity rather than to reduce the world (and our understandings of it) to binary reasoning. Instead of trying to eliminate the difference and construct a world without conflict, instead of valuing homogeneity and standardisation, it’s time to recognise that such cravings imply stagnation, sameness, paralysis; that learning, movement, development presuppose instead a refusal to resign and accommodate, a constant quest for alternatives, a never-ending curiosity that impels openness to learning otherwise”*.



Aproprio-me das palavras de Jordão no sentido de denunciar a impossibilidade da modernidade sólida e excludente e de seus pressupostos monologizantes na vida em sociedade e na educação. A mudança e a consequente incerteza se colocam, sobretudo para a formação de professoras, enquanto elementos fundantes de uma atitude sempre aberta ao aprendizado e propulsoras para tomadas de ação em sala de aula.

Mais: suas palavras (agora minhas também) alertam professoras e pesquisadoras em relação aos perigos trazidos pelos binarismos, que tendem a fixar e a fechar nossos entendimentos do mundo. Dito isto, revisito a metáfora da árvore e do rizoma<sup>10</sup> para evitar colocá-la em uma relação excludente. De fato, “[e]xistem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.). Destarte, reconheço as estruturas arbóreas que existem dentro dos rizomas e como ambas, numa assemblage, podem gerar multiplicidades. Não posicionar essas estruturas arbóreas em um lugar de oposição permite que elas sejam visitadas, moldadas, coconstituídas e transformadas também pelos rizomas. Ou seja, não nego os movimentos mais estruturantes que há na educação e que, de alguma forma, organizam nossos entendimentos acerca do que “seja” uma escola, mas persisto no argumento de que se faz necessária uma sensibilidade para perceber as relações que emergem nos fluxos dentro da assemblage que é uma sala de aula (ver Capítulo 3), ao mesmo tempo que uma retroalimentação constante entre uma e outra a fim de que as relações continuem a surgir, se modificar e continuar gerando multiplicidades.

Isso quer dizer que certamente nem todas as pessoas são afetadas tão diretamente pelo uso das tecnologias, por exemplo, ou sentem de forma afluída as mudanças rápidas que os fluxos globais causam, ou mesmo participam dessa mobilidade internacional. Contudo, não vivemos isolados uns dos outros e essas transformações modificam em maior ou menor grau como entendemos o mundo, como agimos nele e como ele possui um grande efeito sobre nós e nossas ações (PENNYCOOK, 2018).

---

<sup>10</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema em relação com a sala de aula de línguas, ver Franco (2021).

Neste cenário educacional moderno, frente ao acima exposto, coloco a formação continuada e a educação de jovens de adultos (EJA) em relevo. A primeira porque vai discutir a necessidade de formação permanente das professoras em serviço, de modo que o espaço da escola seja um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional realizado entre os pares com a colaboração de toda a comunidade escolar (IMBERNÓN, 2006, 2009, 2010, 2016). A segunda, a EJA, porque pouca atenção é dada a esta modalidade e à formação para as professoras que lidarão com este público (seja em contexto de formação seja em contexto de atuação profissional), desconsiderando suas especificidades e complexidades constitutivas. De fato, as estudantes que recorrem à modalidade são as que geralmente tiveram seu acesso negado durante a infância e a adolescência, privando-as de recursos simbólicos e materiais associados ao capital cultural possibilitados pela escolarização (ARAÚJO; AMORIM; DANTAS, 2016; FREITAS; RIBEIRO, 2014; LANDIM, 2014; SILVA, 2011).

Diante dessa breve contextualização e delimitação, aciono as perguntas postas ao longo da Introdução como motivadoras de minha entrada no doutorado para me auxiliarem a relacionar como esta pesquisa poderá contribuir para a formação de duas professoras – a da professora de inglês da escola pública e a minha, professora pesquisadora – no encontro entre estas, as alunas e a sala de aula de inglês na modalidade EJA.

Pelos motivos elencados, empreendi esta investigação com o objetivo de construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode ocorrer em sala de aula de escola pública a partir da colaboração entre as professoras pesquisadora e regente. Como objetivos específicos, almejei: (1) Discutir como as professoras pesquisadora e colaboradora interpretam o trabalho colaborativo e seu contexto de análise; (2) Investigar se e como esta pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professoras em serviço; (3) Buscar possibilidades éticas a serem desenvolvidas na colaboração e na formação continuada de professoras; e (4) Investigar a importância da colaboração para a educação linguística crítica de professoras e alunas.

A fim de atingir os objetivos supramencionados, listo as diversas perguntas que me auxiliaram na condução da pesquisa, bem como na escrita desta tese:

- ❖ Como a colaboração em pesquisa pode contribuir para a formação continuada?
- ❖ Como as professoras colaboradora e pesquisadora percebem e interpretam o trabalho colaborativo?
- ❖ Em que medida e como a pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professoras em serviço?
- ❖ Como podemos colaborar sem apagar o Outro? É possível preservar a alteridade do Outro e a minha subjetividade mesmo elas sendo continuamente interpeladas e atravessadas uma pela outra?
- ❖ Como o ensino de língua inglesa em sala de aula de EJA de uma escola pública pode fomentar uma atitude de aprender *com* o Outro, sem se basear na racionalidade própria da educação formal?
- ❖ É possível agir de forma diferente a partir dos recursos que dispomos e dos discursos que fundamentam o sistema educacional brasileiro?
- ❖ Que possibilidades éticas são possíveis de serem desenvolvidas em uma colaboração? E na formação continuada de professoras?
- ❖ Em que medida este trabalho colaborativo de formação continuada de professoras pode favorecer perspectivas de educação linguística crítica, como o Letramento Crítico?

Expostos os objetivos e as perguntas desta pesquisa, passo à justificativa para a sua realização.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Início minha justificativa com um questionamento tantas vezes feito a nós, professoras pesquisadoras da Linguística Aplicada (LA): ainda faz sentido pesquisar sobre criticidade e formação de professoras de línguas no Brasil? (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2018; PENNYCOOK; PESSOA; SILVESTRE, 2016). Lanço luz

a este questionamento porque, conforme entendo, investigar o ensino de inglês na modalidade EJA e a colaboração na formação continuada começa por posicioná-los numa LA crítica (como indisciplina (MOITA LOPES, 2006), esclareça-se rapidamente), continua por acomodá-los em uma esteira de reflexividade e projeta-se como um empreendimento crítico que imagina e almeja a construção de formas plurais de ler a palavra-mundo (FREIRE, 2020). Por essa razão, tentarei responder a essa pergunta a partir de três motivos principais.

Primeiramente, considero meus interesses pessoais e profissionais sobre o tema. Como estudante de instituições públicas desde sempre e atualmente professora/pesquisadora, entendo a importância e o lugar que a educação básica tem na vida de uma população majoritariamente pobre que enxerga na escola possibilidades de mudança. Enxergo, ainda, a potência de acolher a escola em sua complexidade quando se está em uma formação inicial ou continuada para se tornar uma professora e educadora. O contato diário com o novo, o diferente, as normas, as formas de viver e pensar compartilhadas ao mesmo tempo que formata, pluraliza nossas formas de viver e significar nossos mundos. Observando os sentidos sempre plurais abarcados por e atribuídos a esta instituição educacional, decido cultivar interesses de pesquisa que se voltam para a educação (sobretudo para a escola pública) e os papéis a que vem sendo chamada a cumprir, bem como para a linguagem e o processo de atribuição de sentidos.

Ademais, parto de praxiologias<sup>11</sup> resultantes da pesquisa empreendida no mestrado que lidava com a formação inicial de professoras de línguas na pós-modernidade. Estas sugerem íntima dependência e inter-relação entre os conceitos de criticidade (como crise e em resposta a ela), reflexividade e ressignificação. Como resultado da análise da formação inicial de professoras desenvolvida nesta investigação, percebi a existência da crise instaurada em sala de aula e nas alunas-professoras seja em resposta às demandas de caráter estrutural do currículo escolar;

---

<sup>11</sup> Este termo tem sido utilizado por pesquisadoras como Pessoa (2019) e seu grupo de pesquisa para se referir à inexistência de uma teoria sem prática ou uma prática sem teoria. O termo, assim, retoma a noção freireana de práxis e se projeta como uma possibilidade produtiva de questionamento sobre o pensamento dicotômico que se perpetua na área, bem como de afirmação da inseparabilidade entre ação, reflexão e teoria. Nesta tese, utilizo praxiologias e práxis docente intercambiavelmente.

ideológica, crítica e engajada de sua formação superior; e social e cultural da sociedade, seja em resposta à sua condição constitutivamente híbrida ou ao terceiro espaço onde se encontravam – entre a impossibilidade da modernidade e a incerteza da pós-modernidade (SILVA, 2015).

Observei ainda que a inauguração de um novo currículo fundado nos pressupostos dos letramentos resultou, naquela investigação, em vozes que ressoavam tanto a reprodução de discursos hegemônicos quanto a contestação dos mesmos e favoreceu um espaço de questionamento e formação sempre processual, sem verdades fixas ou o conforto de um lugar previsível, com vistas a uma prática transformadora. Além disso, este estudo revelou que ser crítico, a depender do que se entende por criticidade, não impulsiona necessariamente uma atitude política ou engajada para a justiça social<sup>12</sup>.

Diferentemente e em complemento a essa investigação inicial, a presente pesquisa versa sobre a resignificação da formação docente por meio da colaboração entre professora em serviço e professora pesquisadora, tendo como pano de fundo os pressupostos do pós-estruturalismo e da decolonialidade, em suas conexões com a pós-modernidade, com foco nos construtos de colaboração, ética e letramento crítico. Esta atitude evoca o entendimento de formação permanente e processual (IMBERNÓN, 2006, 2009, 2010), construída e favorecida no contato com o Outro, seja aluna, coordenadora ou professora, no espaço da sala de aula, da escola, da universidade e fora dela para produção de significação.

Segundamente, vou ao encontro da necessidade de mais pesquisas sobre a área, uma vez que, realizando uma busca sobre formação docente continuada, colaboração e EJA dentro de uma vertente pós-crítica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>13</sup>, poucas produções foram encontradas. Apesar do relativo

---

<sup>12</sup> Esta expressão, longe de querer se colocar como mais um conceito abstrato e universal sobre o qual não se questiona, aparece ao longo do texto significando uma justiça que adquire contornos distintos a depender de onde surge. Em termos gerais, tende a incluir práticas que questionam as estruturas que sustentam a modernidade, que denunciam e lutam contra exclusões e discriminações fundamentadas frequentemente na diferença colonial. Essa justiça, assim, passa por dimensões das mais diversas ordens, incluindo social, cognitiva, afetiva e relacional.

<sup>13</sup> Busca empreendida dia 07 de fevereiro de 2019, utilizando os termos “Formação continuada de professores”, “EJA” e “Colaboração” com o operador booleano AND. A busca foi feita com os três termos e com dois termos em associação. Filtro foi aplicado em termos de período (de 2008 a fevereiro de 2019)

crescimento de pesquisas sobre o ensino de línguas, a pesquisa colaborativa e a formação continuada de professoras na EJA, esse número ainda revela a necessidade de mais investigações sobre a temática, especialmente olhando para o trabalho crítico *com* pessoas jovens e adultas no ensino médio em áreas como a Linguística Aplicada.

Por fim, a pesquisa também se justifica pela relevância do tema e pela consideração da modalidade EJA no ensino público brasileiro. Como é sabido, os cursos de formação docente em nível de graduação apresentam como perfil o desenvolvimento de professoras que atuem na modalidade regular de ensino, em especial no ensino fundamental e médio<sup>14</sup>. Contudo, não são poucas as estudantes que, por diversos motivos, não mais se enquadram neste perfil. Assim, ao se deparar com tal realidade, a professora recém-formada tende a não levar em consideração a especificidade de seu alunado em termos de idade, contexto de origem, seus interesses e histórias de vida, enfim, suas identidades e o que as levou a estarem ali, e tampouco o fato de que os métodos fechados e os materiais didáticos disponíveis geralmente não respondem às necessidades e ao ritmo daquelas estudantes. Ademais, como avalia Landim (2014), há um distanciamento entre os letramentos sociais que as alunas trazem para a sala de aula e os letramentos escolares, mesmo os que se almejam críticos, que são a elas impostos, o que corrobora nossa dificuldade enquanto professoras de atuar fora das estruturas de reprodução de conhecimento para implicar o social, o político, o corpo e outros modos de produção de significação em nossas aulas de línguas.

Ao mesmo tempo, entendo que a falta de diretrizes rígidas para a modalidade EJA pode contribuir sobremaneira ao permitir que a professora atue contextual e localizadamente para a formação crítica, situada e significativa dessas aprendentes. Em outras palavras, esta modalidade requer de professoras e alunas um posicionamento minimamente diferente do esperado no ensino regular. Deste modo, a abertura à diferença e à contingência indica também uma abertura para uma prática

---

e tema. Numa segunda busca com os termos “EJA” AND “ensino de línguas”, 14 produções foram recuperadas, das quais 10 estavam relacionadas à pesquisa. Mais detalhes sobre essas buscas serão dados no Capítulo 5.

<sup>14</sup> Esclareço que há universidades que possuem diferentes perfis e que já acomodam o estágio para a educação infantil (UFCG), a EJA (UFPR, UTFPR, IFES, UERJ, UFRB, UFMG, UNEB), e a educação indígena (UFMT), para citar algumas.

docente que seja responsiva às estudantes e que as legitime enquanto produtoras de conhecimentos.

Pelos motivos acima expostos, almejo, com esta investigação, construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode acontecer em seu contexto profissional, na escola, a partir do contato com pesquisadoras, com outras professoras, com alunas e suas familiares, a partir da colaboração. Espero que esta pesquisa responda significativamente à lacuna de pesquisas existente na área de formação de professoras de língua inglesa que atuam na modalidade EJA, contribuindo para o campo da LA e em especial para a formação de professoras. Espero ainda contribuir para a consolidação de propostas (ou de alternativas) de ensino amparadas em perspectivas críticas que tomam a realidade como discursiva e suas verdades como contingentes e necessitando de reflexão constante.

Para tanto, como a flor que “furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (ANDRADE, 2000, p. 17), situo-me nas rachaduras que se fazem em meio ao que é concreto e ao que é lido como dado. Deste lugar, entendo que se podem analisar os tantos projetos educacionais já levados a cabo, as suas desistências, resistências e reexistências, bem como as demandas antigas e mais atuais de sujeitos que compõem a escola; deste lugar, não se joga fora tudo o que já se passou com a escusa de que não presta mais, tampouco se aceita tudo o que é vendido como novo e, portanto, bom. Deste lugar, intento ler e atuar criticamente sobre a formação continuada em seu entrelaçamento com alguns de tantos outros conceitos que têm emergido de lugares hegemônicos e não hegemônicos.

Dito isto, elaboro que esta tese fala de encontros e de como estes encontros modificam nossas relações com o nosso eu, com o Outro e com o mundo. Tendo em vista essa possibilidade de mudança (não de qualquer mudança, mas de uma mudança para reconhecer a diversidade como positiva), me abri a experiência de me deixar ser ensinada pelo Outro e de ensinar o Outro também, possibilitada pela colaboração. Esta foi lida neste trabalho tanto como a metodologia de pesquisa empreendida (cf. Capítulo 2) quanto como as praxiologias formativas desenvolvidas ao longo da pesquisa entre as professoras e entre as professoras e as estudantes; portanto, constituindo ela o cerne da pesquisa com vistas à formação continuada das professoras.



Com esta pesquisa, é meu intento tornar tênue ou, se possível, embaçada a tradicional linha que separa teoria e prática – visto que ambas são práticas que se retroalimentam e que se fazem constitutivas uma da outra – e que hierarquiza os saberes das pesquisadoras e das professoras em serviço. Ainda, almejo que a prática docente seja mais lúcida com relação aos contextos nos quais essas profissionais estão inseridas e que a formação continuada se dê não somente em espaços institucionalizados, mas também em espaços e tempos cotidianos e rotineiros a partir da colaboração entre professoras e seus pares, entre professoras e suas estudantes, ou ainda diretoras, coordenadoras, materiais didáticos, experiências pessoais, enfim, a partir do que se faz presente nos momentos de prática docente como um todo. Assim, a formação se faz processo, emergência, transformação e ação informada crítica e politicamente.

### 1.3 SOBRE A ESCRITA E A ORGANIZAÇÃO DA TESE

“Na maioria das vezes a escrita ‘científica’ deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu (sic). As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de ‘erros’ superados.” (MACHADO, 2004, p. 147).

Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 61-62) diz que a razão científica “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Assim o faz também a escrita científica da academia, cujas regras foram criadas, em geral, por sujeitos do sexo masculino, de cor branca, participantes da classe alta, provenientes de países colonizadores e ocidentais, sujeitos hegemônicos que sistematicamente negaram validade às outras escritas<sup>15</sup> (REZENDE, 2019). Por esta razão, gostaria de reiterar e exagerar cada palavra de Leila Machado que trago na epígrafe desta seção, em virtude da escrita deste texto e principalmente de suas “implicações”.

---

<sup>15</sup> Sobre a relação entre ciência, academia e corpos hegemônicos dominando este espaço, ver Grosfoguel (2016), Lugones (2014), Moita Lopes e Fabrício (2019) e Sousa Santos (2000).

Segundo Machado (2004), a escrita, mesmo a acadêmica, deve ser empreendida com a função de alteridade. Esta alteridade almejada se materializa quando escrevo de outros modos que não somente numa escrita sanitizada, sem voz, sem autoria, sem dúvidas, como a tradicionalmente exigida pela academia. A escrita da alteridade é uma escrita que traz o Outro da experiência, da vida cotidiana, de outros espaços que não os institucionais acadêmicos, mas é também uma escrita que deve se adequar aos públicos que possivelmente a lerão. Não desejo uma escrita sobre as docentes (até onde isso possa ocorrer), mas uma escrita com elas.

Por esta razão, busquei, no espaço destas linhas digitadas, corporificar meu próprio objeto de estudos e as leituras com as quais construo alianças, de modo a lançar luz à não linearidade, à performatividade e à emergência que constituem o processo de formação docente. Essas características, portanto, passam pela minha escrita de bricolagem<sup>16</sup> (PARAÍSO, 2012) e alteração de parágrafos, linhas e ideias. Passam também pela escolha em não separar seções teóricas de analíticas ao longo da tese, ou de tentar não atribuir mais autoridade a autoras reconhecidas do que às percepções construídas a partir da colaboração entre as professoras.

Como a leitora já deve ter percebido, utilizarei a primeira pessoa do singular ao longo da tese como um movimento de construção do eu, da alteridade e de uma pesquisa que se alia a pressupostos pós-estruturalistas e decoloniais, numa metodologia com características etnográficas (TYLER, 1986). Já nos momentos de escrita das experiências das professoras pesquisadora e regente, adotarei a primeira pessoa do plural para evidenciar a nossa ação colaborativa. Este posicionamento não implica uma menor validade ou “rigor” no trabalho com o material empírico, mas quer demonstrar a impossibilidade de uma pretensa neutralidade por parte da pesquisadora na leitura e escrita da pesquisa. Não implica também o entendimento de uma singularidade individualista, pois parto da compreensão de que todo sujeito é social, que não há o Eu sem o Outro, ou o Outro sem o Eu.

---

<sup>16</sup> Para Marlucy Paraíso (2012, p. 34), a bricolagem permite “a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos” que serão, pela pesquisadora, colados e ressignificados a partir de seus pressupostos e material empírico. Na tese, a bricolagem vai aparecer tanto como metáfora do meu processo de escrita quanto das teorias e metodologias que adotei para contribuir para a construção da pesquisa.

Ainda outra nota se faz necessária: assim como Lévinas (1980) utiliza “Outro” para se referir a uma alteridade específica, com o objetivo de ressaltar o seu significado metafísico, o faço para destacar uma relação de alteridade, especialmente por esta ser uma tese fundamentada na relacionalidade e na interdependência entre seres. Ressalto, porém, que nossa existência se dá em relação ao Outro que é diferente de mim. Esta marcação, de caráter provisório, se faz importante para imaginar um projeto educacional que se oriente para a coexistência e para visibilizar tantos seres que são colocados à margem e produzidos como inferiores.

Tendo dito isso, justifico minha aliança às críticas decoloniais e às teorias ‘pós-’: decidi escutar autoras como Ana Paula Duboc, Antonieta Celani, Boaventura de Sousa Santos, Clarissa Jordão, Emmanuel Lévinas, Gayatri Spivak, Jacques Derrida, Lynn Mário T. Menezes de Souza, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Rosane Rocha Pessoa, Sharon Todd, Vanessa Andreotti, Walkyria Monte Mór, Walter Mignolo – com quem ora converso, de quem ora me aproprio e cujas vozes sempre transformo – para fazer sentido de minha própria pesquisa, pois, ancorando-me nessas perspectivas, só posso crer que oferto minhas interpretações dessas autoras, mas seremos nós, leitoras e eu, também leitora, que construiremos sentidos para as palavras lidas. Por ser uma “narradora não fiável da minha própria subjetividade” (“*unreliable narrator of my own subjectivity*”<sup>17</sup>), reitero que esses sentidos não serão os mesmos, nem pretendo que sejam, mas convido a leitora a perceber esse texto como incompleto, contingente, com verdades fortes e fracas (VATTIMO, 2004 apud MENEZES DE SOUZA, 2011a), e que também atente para o fato de que a escritora que pensou o texto não é a mesma que o escreveu, tampouco a que o lerá daqui a algum tempo. Desse modo, também o texto não será o mesmo, nem para mim, nem para minhas leitoras.

Finalmente, com vistas a responder às questões propostas nesta Introdução, também entendida aqui como Capítulo 1, apresento o plano organizacional da tese que consistiu em seis capítulos seguidos por algumas considerações, fruto das reflexões da pesquisa. No Capítulo 2, *A invenção: construindo o material empírico*, descrevo a

---

<sup>17</sup> Agradeço à professora Vanessa Andreotti por haver me apresentado esta expressão durante exame de qualificação. Nessa condição, não apago minhas contradições e subjetividades ao ler o Outro a partir de meus quadros de referência, e a mim mesma, reconhecendo, sobretudo, que não sou (somos) sempre a mesma, que estou sendo sempre outras.

construção do material empírico da tese, situando-a metodologicamente no paradigma interpretativista de pesquisa e epistemologicamente no espaço de tensão entre críticas “pós” e decoloniais. Ainda, reflito sobre como o contexto de pesquisa influenciou no conceito de colaboração e de formação continuada desenvolvido pelas professoras. No Capítulo 3, *Colocando a formação continuada de professoras de línguas em perspectiva*, contextualizo e teorizo a formação continuada de professoras em geral e de línguas, em particular, com vistas a apresentar como se deu a formação continuada para as duas professoras e evidenciar a atualidade e relevância de se trabalhar com abordagens/pedagogias críticas no contexto brasileiro de ensino de línguas. No Capítulo 4, *A colaboração em práticas locais na formação de professoras de línguas*, exploro a colaboração e como ela se deu no espaço específico da sala de aula de EJA língua inglesa na escola participante, de maneira a ressignificar o sentido de colaboração a partir daquele contexto. No Capítulo 5, *Para além da sala de aula: o letramento crítico redefinido*, trago o letramento crítico redefinido (LCR) como uma postura informada crítica e localmente que foi utilizada em sala de aula e que permitiu a colaboração naquele contexto educacional. No Capítulo 6, *Ética na colaboração e na formação continuada*, termino ofertando uma leitura sobre a minha formação e sobre a formação da professora colaboradora no contexto da escola em que atuamos, enfatizando a construção de nossas múltiplas identidades, a alteridade, a unicidade do ser, a centralidade da ética e a característica movente da formação no trabalho colaborativo.

Por fim, nas considerações finais, *A pedagogia do encontro*, resumo alguns dos aspectos discutidos ao longo da tese e retomo os objetivos da pesquisa a fim de respondê-los resumidamente à luz das leituras que realizei do material empírico e das práxis das professoras. Neste espaço, explico a pedagogia do encontro como o fio condutor da pesquisa e sugiro algumas questões que julgo serem potentes se feitas cotidianamente a nós e por nós, enquanto docentes, com vistas a refletir sobre nossa prática em sala de aula.

Educação de Jovens e Adultos  
Assemblage seletiva Educação Linguística Crítica  
Decolonialidade Formação continuada de professoras  
Ontologia do COM COLABORAÇÃO

Escola Pública Pesquisa formação

Língua Inglesa

colonialismo

modernidade

estruturalismo

**PÓS**





## 2 A INVENÇÃO: CONSTRUINDO O MATERIAL EMPÍRICO

Nesta seção, descrevo a construção do material empírico da tese, situando-a no paradigma interpretativista de pesquisa. Localizo este texto na Linguística Aplicada (doravante LA), fundamentado em críticas pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais. Penso que ao ler sobre as escolhas metodológicas que compuseram minha tese, a leitora poderá estabelecer conexões com as leituras aqui apresentadas e assim poderá também entender os fios condutores da tese, de modo que terá mais material para refutar, concordar ou criar seus entendimentos.

### 2.1 PESQUISA EDUCACIONAL EM LINGUÍSTICA APLICADA

Antes de tratar de pesquisa educacional em LA, inicio esta seção localizando-me epistemologicamente e o faço respondendo ao chamado do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2007) em prol do exercício de um pensamento pós-abissal fundamentado em uma ecologia de saberes. Este posicionamento se torna importante na medida em que reconheço que teorizo de um determinado lugar em determinado tempo a partir de leituras específicas que moldam (mas não necessariamente determinam) meu objeto de estudo. Assim fazendo, questiono a hùbris do ponto zero (CASTRO GÓMEZ, 2007) que desconsidera a produtora do conhecimento com vistas a projetar esse mesmo conhecimento como neutro, universal e verdadeiro, ao mesmo tempo que questiono a linha abissal que separa quem pode teorizar de quem só pode consumir ou servir como objeto de pesquisa, linha que classifica e hierarquiza os corpos que valem e os corpos que não valem. Espero, com isso, apontar para uma ecologia de saberes que se faz na corporificação dessas pesquisadoras que se esconderam e das que foram escondidas, bem como para a pluralização e validação de narrativas outras na academia.

Começemos pelo pensamento pós-abissal. Consoante Sousa Santos (2007), as linhas globais que dividiam o Velho e o Novo Mundo na era colonial perduram estruturalmente hoje por meio da colonialidade em todas as áreas da nossa vida social, inclusive no pensamento moderno científico ocidental. Diferente de um período



histórico marcado pela colonização/ocidentalização de povos, sobretudo a partir das grandes navegações, a colonialidade

se refere a padrões de poder de longa data que emergiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e a produção do conhecimento muito além dos limites restritos das administrações coloniais. Dessa forma, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. É mantida viva em livros, nos critérios de resultado acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do 'eu' e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certo modo, como sujeitos modernos, respiramos a colonialidade cotidianamente.<sup>18,19</sup> (MALDONADO TORRES, 2007, p. 243).

Como ressaltado por Maldonado Torres, a colonialidade perpassa nossa vida e informa nossos desejos e nossas visões de presente, passado e futuro, do que é bom, bonito, desejável e ideal, do que é ciência e o que é mito ou cultura, de desenvolvimento e progresso, dentre tantas outras.

Sousa Santos (2007, 2018), reconhecendo essa colonialidade, propõe a metáfora da linha abissal, que separa o mundo em “deste lado da linha”, referindo-se às formas de conhecimento válidas produzidas por um centro, como a crença na ciência enquanto monopolizadora da verdade universal, e “do outro lado da linha”, referindo-se ao que desaparece como realidade, como conhecimento e, portanto, se faz inexistente tamanho o apagamento promovido pela linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71). Esta linha epistêmica também divide o mundo em Norte, “onde há maior convergência entre as epistemologias do Norte e a cultura dominante eurocêntrica, e onde grupos sociais mais amplos se beneficiam direta ou indiretamente da dominação patriarcal, colonial e capitalista”<sup>20</sup> (SOUSA SANTOS, 2018, p. 123), e em Sul, que abarca grupos sociais que têm vivenciado sistemicamente qualquer tipo de sofrimento

<sup>18</sup> Todas as traduções cuja autoria não estiver explícita são de minha responsabilidade e possuem os textos originais em nota de rodapé.

<sup>19</sup> No original: “refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday”.

<sup>20</sup> No original: “where there is greater convergence between the epistemologies of the North and dominant Eurocentric culture, and where broader social groups benefit directly or indirectly from capitalist, colonialist, and patriarchal domination.”

causado pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Assim, as menções a Sul global e Norte global não se referem a países específicos, nem a regiões geográficas específicas, e sim a determinadas *experiências, ontologias e epistemologias* decorrentes da colonização. Tampouco a linha abissal, portanto, é geográfica (SOUSA SANTOS, 2018). Daí haver a presença de epistemologias do Norte no sul geográfico e de epistemologias do Sul no norte geográfico.

A inexistência daquilo que é projetado para “o outro lado da linha” implica a impossibilidade de compreensão e legitimidade do Outro por quem faz parte “deste lado da linha”. Implica ainda o apagamento de outras possibilidades ontológicas e epistemológicas, outras possibilidades de entendimento da vida, na medida em que “o outro lado da linha” permanece via de regra ignorado em sua legitimidade pelos que vivem “deste lado da linha”.

Disso decorre a forma moderna de pensar em binarismos e extremos, pois “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72). Isso quer dizer que “deste lado” há a produção de conhecimento verdadeiro e até mesmo de alguns alternativos, ao passo que “do outro” há crenças, superstições e idolatria que, no máximo, poderão ser tomadas enquanto objeto de pesquisa daquele. Incompreensíveis aos que pertencem a este lado da linha, os conhecimentos – e consequentemente os corpos destes que pensam a partir deste lugar – que não se reduzem ou podem ser compreendidos pelos critérios aceitos e estabelecidos como verdade são eliminados, daí a linha divisória ser entendida como abissal.

Enuncio, portanto, a partir “do outro lado da linha”, do Sul global, demarcado pela zona colonial, espaço epistêmico em que não há produção de conhecimento passível de ser considerado verdadeiro pelos que estão “deste lado da linha”. Para reexistir e resistir a este apagamento, Sousa Santos nos convoca a nutrir “um pensamento alternativo de alternativas” (2007, p. 83), propondo, assim, o pensamento pós-abissal como um saber ecológico. Com esse posicionamento, não almejo celebrar e adicionar mais um “pós” para o currículo acadêmico, mas sublinhar diferenças que

estão para além de uma questão puramente epistemológica e que convidam a existir no mundo de um modo outro.

O reconhecimento da existência e da força do pensamento abissal é condição primeira para que haja resistência, para que se possa agir conjuntamente apesar dele e para além dele. Isso significa que não se pretende apagar os conhecimentos do Norte e celebrar os do Sul, mas sim reconhecer a presença dos dois lados da linha, assumir a validade dos conhecimentos e formas de vida produzidos em ambos os lados e identificar que tanto deste quanto do outro lado há ignorâncias e limitações, tudo isso sem necessariamente ter de incluir e reduzir o Sul global às estruturas fixas constituintes da modernidade. Como Sousa Santos explica, o pensamento pós-abissal prega uma ecologia de saberes que lança luz à “inesgotável diversidade epistemológica do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 85), de maneira que almeja reconhecer conhecimentos outros para além das epistemologias do Norte.

Numa ecologia de saberes há muitos conhecimentos e muitas ignorâncias. A ciência, então, pode ser entendida enquanto uma das formas de conhecimento existentes dentre tantas outras e pode ainda ser utilizada por quem está do outro lado da linha de forma contra-hegemônica. Apoiada, então, em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), opto por nutrir relações de afinidade com diferentes autoras de modo a utilizar suas praxiologias para ampliar minhas possibilidades de leitura e ação (STEIN; ANDREOTTI, 2015). Deste modo, coloco-me em um constante exercício de tradução dessas praxiologias para os espaços e tempos dos quais faço parte, resguardando suas diferenças e loci enunciativos e, assim, utilizo o que penso ser coerente com minhas realidades. Faço isso ciente de que praxiologias não são perfeitas nem têm respostas para tudo. Uno-as aqui pelas possibilidades que me abrem, estando atenta às possibilidades que me fecham, às suas limitações e às consequências das minhas escolhas (STEIN; ANDREOTTI, 2015).

Com isso em mente, utilizo saberes plurais produzidos na ciência a partir de perspectivas presentes na biologia, na filosofia, na LA, na educação e nas ciências sociais. Intentei nesta investigação escutar igualmente a professora colaboradora e as alunas enquanto produtoras de significação, não como objetos de pesquisa cujas falas e experiências devem ser analisadas e protocoladas. Nesta perspectiva, pesquiso *com*

a professora e *com* as alunas, não sobre, por meio da construção conjunta de conhecimentos. Escuto e me uno a suas vozes em termos de práxis e considero suas falas tão válidas quanto as de qualquer outra autora. Neste movimento de abertura ao e reconhecimento do Outro, busco não reduzir seu ser ao seu saber, valorizando as assemblages produzidas em nossos encontros e procurando agir a partir de uma ética de compromisso e de responsabilidade com o Outro (ANDREOTTI et al, 2018).

Pelo argumentado, localizo este trabalho na LA em sua perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), ou entendida enquanto uma assemblage epistêmica (PENNYCOOK, 2018b), na medida em que não consiste em uma disciplina fechada em si, mas acomoda diversos pensamentos, teorias e ações que são estratégica e provisoriamente acionadas em virtude do estudo de aspectos relacionados à língua(gem)<sup>21</sup>. É um espaço para “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006, 2017; SPIVAK, 2004) de verdades naturalizadas, de preconceitos velados, de saberes vindos somente do Ocidente, de neutralidade em pesquisa, enfim, um espaço para questionamentos e busca de entendimentos outros menos violentos do que os reconhecidos pela modernidade/colonialidade. É uma LA com agenda explicitamente política e ética e, mais importantemente, que se lê enquanto tal e que não pode ambicionar a construção de novas certezas fixas sob o risco de perder o seu caráter crítico (FABRÍCIO, 2006, 2017; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019).

Este entendimento de LA se assenta e é motivado por teorias que se engajam em críticas pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais<sup>22</sup>, como veremos em seguida. O prefixo pós- aqui não remete a uma escala temporal. Nesses quadros de referência, ele é ressignificado como problematização dos pressupostos que fixam e fundamentam a modernidade, o estruturalismo e o colonialismo, respectivamente. Acrescento que não os entendo como paradigmas, mas como perspectivas que informam nossas visões e ações no mundo. Nessa linha, essas

---

<sup>21</sup> Sobre a concepção de língua deste texto, ver seção 3.2.3. Por ora, sinalizo que o termo linguagem nos parece alargar o entendimento de língua enquanto código linguístico para abarcar outras modalidades e semioses à semelhança da concepção bakhtiniana.

<sup>22</sup> Estes quadros de referência, pertencentes a campos epistemológicos diferentes, serão neste texto reduzidos e lidos de forma genérica e parcial no intento de fornecer à leitora as noções basilares de sujeito, realidade, conhecimento, poder e diferença nas quais esta tese foi fundamentada. Alerto à leitora, porém, que há diferentes correntes dentro desses quadros e as leituras possibilitadas por eles diferem ainda que dentro de uma mesma corrente.

perspectivas não são homogêneas e muitas vezes encontram-se em conflito entre si. Valendo-me de uma *assemblage seletiva*, utilizo o espaço para argumentar brevemente e localizar os meus argumentos em relação a cada um desses quadros, mostrando – quando adequado – alguns pontos de tensão.

A pós-modernidade é entendida neste trabalho enquanto “um estado de espírito, um estilo e uma postura críticos e autorreferenciais, um modo diferente de ver e de funcionar”<sup>23</sup> (USHER; EDWARDS, 1994, p. 2). Esta compreensão do que seja a pós-modernidade problematiza “os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo” (SILVA, 2010, p. 111) que focalizam as noções de ciência, progresso e razão, uma vez que estas, de acordo com os autores, estão na base das crises que hoje vivenciamos. Ao questionar tais noções, insiste no reconhecimento de sentidos (conhecimentos, verdades) como sendo plurais, sempre limitados, ambivalentes, provisórios e (hiper)críticos, o que implica uma crítica à totalidade (portanto, à razão universal) e às narrativas mestras como noções ontológicas (GIROUX, 1993; SILVA, 2010). Ao reconhecer que a subjetividade não é inata e fixa, mas sim fragmentada e movente, insiste também no questionamento da noção liberal humanista de subjetividade segundo a qual o sujeito é entendido como autônomo, livre, consciente, racional e fonte de autoconhecimento (EAGLETON, 1996; GIROUX, 1993; SILVA, 2010).

Na academia, um discurso fundamentado na pós-modernidade envolve o questionamento da prática científica, da dita neutralidade e objetividade da pesquisadora e da eficiência do método científico, para citar alguns. Visto sob esta ótica, o conhecimento, por exemplo, é tomado enquanto parcial, específico, local, histórico, parte integrante de dinâmicas relações de poder. Uma pesquisa que se perceba pós-moderna, assim, engaja-se no questionamento das narrativas mestras (LYOTARD, 2009), dentre elas a da ciência ocidental, tendo em vista a problematização dos sistemas de pensamento, de organização e de modos de vida modernos. Pautar-me na pós-modernidade implica, outrossim, dar ênfase à língua e à reflexividade. Esta, segundo Usher e Edwards (1994, p. 16), “é mais do que estar

---

<sup>23</sup> No original: “[...] *a state of mind, a critical, self-referential posture and style, a different way of seeing and working*”.

consciente das nossas perspectivas e preconceitos, é ser capaz de reconhecer que mundos são criados e recriados por meio da língua, do discurso e do texto”<sup>24</sup>. Língua é aqui entendida como discurso, um espaço ideológico de construção de sentidos que se dá dentro de comunidades interpretativas e de tempos e espaços específicos. Enquanto sujeitos, constituímos e somos constituídos pela língua, validamos certos sentidos e valores em certa época dentro de determinados espaços.

O quadro de referências do pós-estruturalismo, por sua vez, faz-se produtivo para entender as ressignificações incentivadas pela pós-modernidade. Enquanto um modo de pensar e de agir, ou mesmo uma posição teórica, o pós-estruturalismo também vem sendo um espaço de questionamento da modernidade, um movimento de resistência à totalidade e à fixidez. Com grande fôlego nas ciências sociais e nas humanidades (USHER; EDWARDS, 1994), o pós-estruturalismo enfatiza questões de discurso (língua, texto, interpretação) em quaisquer áreas de conhecimento, em sentido estrito e lato, e tende a criticar o logocentrismo e a representação do mundo “como ele é”. Outro aspecto que lhe é caro é a questão do poder, especialmente em diálogo com o filósofo francês Michel Foucault. Para Foucault (2014), o poder é algo que se exerce em redes e que acontece por meio de relações. Estas relações de poder regem nossa vida em sociedade de forma assimétrica. Contudo, para além da face opressora, tais relações também regulam a sociedade e é nesta face que encontramos espaço para resistência, para um agir alternativo. A crítica feita pelo pós-estruturalismo à ciência moderna está na sua ausência de reflexividade, isto é, enquanto conhecimento legitimado pela modernidade, a ciência se recusa a perceber que não é uma verdade transcendente posicionada acima da cultura, do poder e da história, mas é uma prática social também limitada (USHER; EDWARDS, 1994), feita por sujeitos que existem e que não podem ser apagados da prática em que estão inseridos.

Para tratar de pós-colonialismo, adoto neste texto uma compreensão já influenciada por pressupostos pós-estruturalistas a partir de uma orientação discursiva. Consoante Vanessa Andreotti (2011, p. 17), esta perspectiva de pós-colonialismo

---

<sup>24</sup> No original: “*Reflexivity is not just a matter of being aware of one’s prejudices and standpoints but of recognizing that through language, discourse and text, worlds are created and re-created in ways of which we are rarely aware.*”



“enfoca a contestação e a cumplicidade na relação entre colonizadores e colonizados, bem como a possibilidade de imaginar relações que vão além de coerção, de dominação e de violências epistêmicas”.<sup>25</sup> Com o objetivo de lutar contra a supremacia cultural, esta perspectiva se aproxima da decolonialidade quando, por exemplo, propõe a problematização constante da produção de conhecimentos tanto dos colonizadores, quanto dos povos colonizados. Esta hiper-reflexividade como estratégia é interessante em dois sentidos: 1) para identificar nossa cumplicidade e nossos investimentos para a continuação desse sistema coercitivo de crenças e 2) para nos convidar a narrar, imaginar, sentir, nos relacionar e agir de outra forma (ANDREOTTI, 2011). Deste quadro de referência, leio Spivak e Andreotti, principalmente, que me auxiliam a entender meu lócus enquanto pesquisadora e me alertam sobre meu desejo de “catequizar”, formatar, colonizar o Outro, dando-lhe “voz” (apesar de ter a melhor das intenções) quando adentro o espaço da escola pública, da sala de aula de inglês, para pesquisar sobre formação continuada a partir da colaboração com uma professora. Esta leitura então me posiciona em um estado de inquietação e de reflexão sobre minhas concepções de maneira a possibilitar tanto a criação de espaços para (re)negociação de poder e produção de significação, como uma prática mais ética, humana, informada e sensível aos espaços e aos sujeitos com quem me relaciono.

As pesquisadoras que assumem a proposta da decolonialidade, por sua vez, também ofertam um modo de pensar contra-hegemônico, que questiona as grandes narrativas modernas que nos ensinaram o que é história, como enxergar o mundo e como viver nele. No entanto, para isso, buscam um pensamento de fronteira que parte de grupos subalternos e explorados para construir outros modos de pensar e agir (ESCOBAR, 2007). Destarte, localizam historicamente a origem da modernidade na conquista das Américas em 1492<sup>26</sup> e chamam atenção para a colonização, o

---

<sup>25</sup> No original: “[...] focusing on contestation and complicity in the relationship between colonizers and colonized and on the possibility of imagining relationships beyond coercion, subjugation, and epistemic violences.”

<sup>26</sup> Esta localização histórica é fruto das teorizações do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade e das Epistemologias do Sul em resposta ao pós-colonialismo que posicionou o Iluminismo como a origem da modernidade. Há, contudo, perspectivas diversas de decolonialidade. Algumas dessas situam a violência colonial na separabilidade, baseada no excepcionalismo humano, algo que data muito antes desses movimentos colonizadores e mesmo do que consideramos modernidade (ANDREOTTI; SILVA; JORDÃO, 2021; WYNTER, 2015).

capitalismo e a racialização dos povos enquanto movimentos constitutivos da modernidade (ESCOBAR, 2007; MIGNOLO, 2000; QUIJANO, 2000, 2007). Ou seja, para elas, a colonialidade é a outra face da moeda da modernidade, esta não podendo existir sem aquela.

Por isso, quem habita o Sul global habita um espaço de fronteira, o que vai permitir um pensamento de resistência. Tal pensamento se materializa em seu objetivo de “contribuir para a legitimação da diversidade dos modos de conhecer, sentir e acreditar”<sup>27</sup> (MIGNOLO, 2000, p. xiv). Segundo Mignolo e Walsh (2018, p. 17),

a decolonialidade segue, deriva e responde à colonialidade e ao processo e condição colonial em curso. É uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e uma prática epistêmica baseada na existência - mais especialmente realizada por sujeitos colonizados e racializados - contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, e pelas possibilidades de viver de uma outra forma<sup>28</sup>.

Porque a história global nos foi contada por 500 anos a partir de uma história local, a do Ocidente<sup>29</sup> (MIGNOLO, 2000), é que uma atitude decolonial deve não somente valorizar o local e considerar o que é feito a partir da periferia (KLEIMAN, 2013), mas contestar e marcar as produções e conhecimentos provenientes do Norte global (CASTRO GOMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2019, 2021). Na prática, isso se traduz no questionamento das histórias únicas que nos foram contadas, na mudança dos termos da conversa, na provincialização do que se projeta como universal, na marcação do que é visto como não marcado, no esforço da

<sup>27</sup> No original: “[...] to contribute to legitimizing the pluriversality of knowing, sensing, believing [...]”.

<sup>28</sup> No original: “decoloniality follows, derives from, and responds to coloniality and the ongoing colonial process and condition. It is a form of struggle and survival, an epistemic and existence-based response and practice – most especially by colonized and racialized subjects – against the colonial matrix of power (CMP) in all of its dimensions, and for the possibilities of an otherwise.”

<sup>29</sup> À semelhança de Stein e Andreotti (2015), ao longo da tese, faço referência a Norte global, ao Ocidente e ao pensamento europeu em contraposição a formas outras de conhecer e de existir que foram e são marcadamente excluídas em virtude de processos de colonização e de colonialidade. Utilizarei estes termos como uma metáfora para designar espaços de poder que se beneficiam da exploração, genocídio, ecocídio, epistemicídio de outros espaços, marcados pela linha abissal. Reconheço, contudo, que esses conceitos abrigam elementos marcadamente heterogêneos que não devem ser lidos em sua fixidez e que Norte global, Ocidente e Europa implicam espaços e historicidades distintas. Ademais, ainda que haja o perigo de reiterar relações dicotômicas e excludentes entre um e outro ao serem utilizados na tese, lanço mão destes termos estratégica e contingencialmente para marcar essa distinção.

construção de uma ecologia de saberes e na urgência de um exercício constante de tradução cultural (MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2007; SOUSA SANTOS, 2018).

Essas perspectivas, olhadas dentro da educação e apesar de unidas aqui, vêm recebendo críticas que devem ser consideradas mesmo que brevemente. As estudiosas pós-modernas, por exemplo, têm sido criticadas por sua demasiada ênfase na diferença, sob o risco de esta ser vista como um fim em si mesmo, fora das relações assimétricas de poder que a constituem e por sua tendência a relegar aspectos políticos e de poder no trato da pessoa marginalizada (GIROUX, 1993). Assim, devido a uma noção fragmentada, a-histórica e despolitizada do sujeito, reduzem-se as chances de agência de sujeitos historicamente vistos como excluídos (GIROUX, 1993; SILVA, 1993). Ademais, como o prefixo pós- não indica que saímos da modernidade para um outro estágio, ao basear sua crítica na modernidade e falar a partir deste espaço, a pós-modernidade mantém uma relação de circularidade com a modernidade, estando presa à sua gramática (EAGLETON, 1996).

Por causa do questionamento das narrativas mestras e consequentemente da impossibilidade de fornecer uma compreensão global do mundo social (SILVA, 1993), a pós-modernidade por vezes tem sido acusada como relativista ao extremo e, portanto, como um pensamento que impediria a tomada de posição e o agir, uma vez que tudo seria relativo e sempre passível de reformulação (EAGLETON, 1996). No entanto, se não perdermos de vista questões de poder, que são tão caras a muitas pensadoras pós-modernas (como enfatizam Usher e Edwards, 1996, por exemplo), e se aliarmos a elas a possibilidade de que não sejam necessárias certezas absolutas inquestionáveis para que se desenvolva a agência (BUTLER, 1998; JORDÃO, 2011, SILVA, 1993, 2010; TADDEI, 2000), essas críticas caem por terra.

As estudiosas pós-estruturalistas, por sua vez, são criticadas por colocarem demasiada ênfase na linguagem, fechando a possibilidade de entendê-la em sua interconexão com outros elementos na constituição e significação do mundo (MIKA et al, 2020). Ademais, filósofos como Deleuze e Guattari são acusados de instrumentalizar pessoas subalternas para a formulação de suas teorias, mesmo que essas sejam críticas a teorias totalitárias, quando não se engajam com essas pessoas

e seus conhecimentos em seus termos (STEIN; ANDREOTTI, 2015). Deleuze e Foucault também recebem críticas por silenciarem quanto a questões de violência epistêmica causada pelo imperialismo, especialmente por também tratarem de temas não hegemônicos (BHAMBRA, 2014), ao mesmo tempo que a crítica de Derrida e Foucault – enquanto filósofos que falam a partir do Ocidente, apesar de haverem colocado questões de linguagem, racionalidade, ser e representação – permanece “(antropocentricamente) focada no relacionamento entre o ser humano e conhecimento, verdade e significado.”<sup>30</sup> (MIKA et al, 2020, p. 23). Para além disso, apesar de estudos pós-estruturalistas tenderem a focalizar, no campo educacional, o neoliberalismo e como esse influencia/modifica a educação nos cenários locais e globais, colocando-a a serviço da economia, eles não lançam luz sobre a modernidade/colonialidade. Em última análise, apesar de colocar a reflexividade no centro de sua crítica, em geral as estudiosas pós-estruturalistas tendem a não reconhecer a dependência constitutiva entre modernidade e colonialidade, e buscam ainda elementos inteligíveis e enraizados na própria modernidade para ler e solucionar contingencialmente os problemas sobre os quais se debruçam (ANDREOTTI, 2014a).

No que concerne ao pós-colonialismo, aponta-se que sua crítica está majoritariamente voltada para as nações colonizadas pelo império britânico e os textos da área estão escritos quase que exclusivamente em inglês (MIGNOLO, 2000). Segundo Mignolo (2000), essa teorização exclui totalmente as Américas, a África do Norte e parcialmente a África subsaariana. Analisando o pós-colonialismo por meio da noção de diferença colonial, Mignolo (2000, p. 91) ainda problematiza o prefixo pós e afirma que este permanece “na lógica do lado “moderno” do imaginário”<sup>31</sup> do sistema mundo moderno/colonial.

Críticas feitas aos estudos decoloniais afirmam a violência de transformar a luta dos povos indígenas por sua vida e por seu território em uma metáfora para significar uma luta por justiça social para povos marginalizados (TUCK; YANG, 2012);

---

<sup>30</sup> No original: “(anthropocentrically) focused on the relationship of the human subject with knowledge, truth and meaning.”

<sup>31</sup> No original: “the very idea of “post” is entrenched within the logic of the “modern” side of the imaginary, since modernity has been conceived in terms of progress, chronology, and superseding a previous stage.”

questionam ainda o foco dado à busca por justiça epistêmica e à pluralização de saberes, reduzindo o ser ao saber (ANDREOTTI, 2016; MIKA et al, 2020; SUSA, 2019) e mantendo a crítica na mesma circularidade e estrutura da modernidade (MIKA et al, 2020); o academicismo das discussões que promovem esse *otherwise*<sup>32</sup> majoritariamente nas universidades, transformando-se em uma nova narrativa hegemônica e excludente; e o perigo de instrumentalizar saberes subalternos para se promover e continuar usufruindo dos privilégios da modernidade (CUSICANQUI, 2019).

As críticas ora destacadas partem de loci específicos e não são neutras. Tampouco foi meu interesse colocá-las umas contra as outras, como se houvesse uma praxiologia melhor e mais crítica. Tanto umas quanto as outras são incompletas, assim como todo conhecimento é, e por isso insisto em mencioná-las aqui por seu potencial questionador, fundado na reflexividade e na abertura que exigem para abraçar o Outro em sua complexidade. É por causa dessas leituras e críticas que percebo que não basta incluir ou diversificar o currículo com outros saberes, por exemplo, se meu pensamento e meus quadros de referência e ação permanecerem inalterados; não basta olhar para o Outro e nesse encontro não sair modificada; é improdutivo me abrir à diferença em um movimento consumista de conhecer mais e de ser mais sem um olhar sempre atento a esses desejos.

Havendo descrito em poucas palavras os quadros de referência nos quais apoio minhas leituras e interpretações e que, certamente, diferem/divergem uns dos outros em diversos aspectos, evidencio que os quadros de referência ‘pós-’ elencados compartilham de algumas características, como sua suspeita do projeto iluminista, da lógica e funcionamento da modernidade, das instituições modernas, para além de uma orientação discursiva em relação ao entendimento de língua (PRASAD, 2005 apud ANDREOTTI, 2011, p. 15). Como aponta Silva (2010, p. 127), as críticas pós-moderna, pós-estruturalista e pós-colonial (e acrescento decolonial) se unem “para questionar as

---

<sup>32</sup> Presente em diversas praxiologias críticas, inclusive nas pós-coloniais, o termo *otherwise* nesta tese remete às críticas decoloniais e sua busca por um paradigma outro e faz referência à possibilidade de outros mundos e formas de existir, pensar e ser, marcados pela heterogeneidade, pela pluralidade e pela justiça social, epistêmica, relacional e afetiva. Relaciona-se diretamente à ideia de desaprendizagem, de relacionalidade, de alteridade e de abertura ao desconhecido, a algo que ainda não tem nome, mas que se projeta crítico à modernidade.

relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”.

Ademais, tanto a pós-modernidade quanto o pós-estruturalismo comungam da visão de realidade enquanto uma construção social e discursiva e de conhecimento como sendo plural, provisório, mais ou menos validado a depender das comunidades interpretativas das quais os sujeitos fazem parte e dos espaços e tempos em que esse conhecimento é compartilhado.

Autores como Jacques Derrida, filósofo argelino, Michael Foucault e Gilles Deleuze, ambos filósofos franceses, dentre tantos outros em suas especificidades, contribuem para a ressignificação de questões educacionais mesmo não havendo se debruçado sobre elas em seus escritos, visto que nos conduzem a uma atitude de suspeita necessária e nos colocam em estado de alerta sobre nossas escolhas e as implicações delas decorrentes. A partir da leitura desses autores e de autoras que falam a partir desses quadros já olhando para a educação (ANDREOTTI, 2011, 2013; BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDES, 2020; JORDÃO, 2014, 2019; MENEZES DE SOUSA; MONTE MÓR, 2006; SPIVAK, 1988, 2004; USHER; EDWARDS, 1994), mudanças têm sido propostas e levadas a cabo nos espaços que professoras têm aberto em suas salas de aula, seja em questões de currículo, de conteúdo, de finalidades e ainda de métodos (que o digam as discussões em torno do Projeto Escola sem partido, da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, por exemplo).

Por isso, utilizo essas autoras situando-as em seus respectivos interesses, limitações e bases epistemológicas num movimento epistemofágico<sup>33</sup> (JORDÃO, 2001, 2004b, 2011) de apropriação para construção de sentidos e entendimentos sobre as realidades as quais vivenciei e escolhi trazer para esta tese. Como nos ensinam Deleuze e Guattari (1995) a partir da metáfora do rizoma, as relações de aliança/afinidade me são mais preciosas do que as de fidelidade. Por isso, dialogo com autoras que comungam concepções de língua, de crise e dissenso como produtivas, de

---

<sup>33</sup> Segundo a autora, “O termo *epistemofagia*, cunhado na combinação entre *epistemologia* e *antropofagia*, alude à *digestão* de significados diferentes e de suas maneiras de existir, numa mistura entre o que foi devorado e aquela que devorou, resultando num hibridismo que permite a formação de perspectivas novas de caráter múltiplo e a criação de processos diferentes de compreensão.” (JORDÃO, 2001, p. 151, grifos no original).



movimento e fluxo, de conhecimentos e verdades e que não as retiram de (ou apagam) seus contextos e influências locais e globais. Enfim, utilizo autoras que me ajudam, mesmo como contradiscurso, a observar os elementos presentes na sala de aula, sobretudo os que extrapolam seus limites, em suas conexões com o mundo, de maneira que nosso olhar possa se ampliar e se complexificar diante do processo de formação docente.

## 2.2 ENQUANTO SE PRETENDA UMA PESQUISA CIENTÍFICA ACADÊMICA

Nesta seção, apresento a classificação da metodologia de pesquisa utilizada para a construção do material empírico, alinhando-a de acordo com os quadros de referência acima expostos, bem como com as praxiologias que embasam a tese.

### 2.2.1 Abordagem qualitativa

Posiciono esta investigação na abordagem qualitativa de pesquisa como discutida por Denzin e Lincoln (2018, p. 43), i. e. uma “atividade situada que posiciona a observadora no mundo”<sup>34</sup> e, assim fazendo, transforma-o.

A entrada e permanência na sala de aula e no Colégio onde trabalhei em colaboração com uma professora de inglês possibilitou o estudo das aulas, dos documentos e das relações que ali se davam em seu ambiente natural, sendo os elementos presentes naquela assemblage – sujeitos, coisas, ideias, afetos, histórias de vida – e minhas leituras os responsáveis pelos sentidos que construí sobre o material empírico. Nesta abordagem de pesquisa, a pesquisadora é considerada um instrumento privilegiado, responsável por ler, estudar e fornecer interpretações de forma holística para tal material. Por essa razão, ao longo da escrita do texto, a leitora poderá observar marcas da subjetividade da pesquisadora que objetivam informar explicitamente os caminhos e as leituras feitas como pesquisadora e de onde partem as interpretações oferecidas.

---

<sup>34</sup> No original: “a situated activity that locates the observer in the world”.

Devido à ênfase na construção da investigação e não no produto, optei por decidir o tema da pesquisa já após entrada na escola e em conversa com a professora regente, também formadora e sujeito da pesquisa, sem reduzir a formação continuada das duas profissionais aos objetivos e interesses da pesquisa em si. Para tanto, muitos foram os nossos momentos de conversa sobre os sentidos que estávamos atribuindo à nossa práxis em sala de aula e à formação que estávamos construindo. Esta atenção voltada para os sentidos produzidos não ficou presa à sala de aula e à professora, mas também focalizou as alunas, as professoras de outras disciplinas, as coordenadoras e outras agentes escolares que permitiram e compartilharam saberes e vivências naquele espaço de trabalho.

Assim, os sentidos que percebo ter imprimido nestas páginas são fruto de minhas leituras e encontros com contextos específicos e não podem se desprender deles sob o risco de almejem uma falsa universalidade ou neutralidade. Talvez seja exatamente por serem situados e marcados sócio-historicamente que eles sejam significativos e produtivos em outros espaços e tempos. Ademais, por sua abordagem qualitativa, a investigação não fez uso de hipóteses escritas aprioristicamente ao estudo e tampouco serviu para a comprovação de minhas teses e teorias anteriores. Ao contrário, foram os registros efetuados no material empírico junto a minhas leituras que informaram quais teorias e narrativas guiariam minhas interpretações.

Diante do posto, é nítido o lugar fundante da experiência numa pesquisa qualitativa, pois por meio dela “*aprendemos a ver, a ouvir e a sentir*”<sup>35</sup> o mundo (EISNER, 1998, p. 21). Portanto, é ilusório conceber tanto a escrita quanto a leitura do material empírico como sendo neutras, pois nosso estar no mundo é já constitutivamente axiológico (VOLOSHINOV, 2018) e nossos julgamentos estão imbricados em nossas experiências de mundo. Estas experiências, por sua vez, são construídas e constituídas por meio de nossos conhecimentos prévios, nossas leituras, nossa cultura, nossa biologia, nossa cognição, nossos modos semióticos de compreender e interpretar o mundo, nossas necessidades e atitudes (EISNER, 1998).

Ainda, a natureza interpretativa desta pesquisa qualitativa não implica assumir a ausência de critérios para a validação das interpretações construídas. Na verdade,

---

<sup>35</sup> No original: “*We learn to see, hear, and feel.*”

segundo Eisner (1998), critérios como coerência – permitida pela corroboração estrutural<sup>36</sup> do material empírico, por exemplo –, consenso – favorecido pelo compartilhamento e validação de leituras por quem faz parte daquele quadro de referência – e utilidade instrumental – materializada por meio da contribuição que aquelas leituras ofertam para o entendimento de alguma questão – são importantes para validar nossas narrativas e interpretações sobre o material gerado.

Uma última característica da qual lanço mão é a linguagem utilizada e o seu lugar nesta investigação. Concordando que “[...] a linguagem, como todas as formas de representação, é constitutiva da experiência, não é meramente uma transportadora dela. A linguagem molda, focaliza e direciona nossa atenção; transforma nossa experiência no processo de torná-la pública”<sup>37</sup> (EISNER, 1998, p. 28), faz-se possível reconhecer as vozes que se colocam na investigação. Essa presença marcada das participantes é desejável, visto que transforma o espaço de pesquisa, que é um espaço social, em uma arena profícua para conflitos, debates, discussões e formações e não reduz as possibilidades de participação desses sujeitos (EISNER, 1998).

A partir das características elencadas acima, que revelam um modo determinado de ser e de estar no mundo e de fazer pesquisa no meio acadêmico, percebo que quem pesquisa com tais referências coloca-se numa posição de humildade, uma vez que se une ao que/com quem se pesquisa e reconhece suas leituras como limitadas e provisórias, localizadas e pertencentes a dado tempo e espaço, mas também compartilhadas e validadas a partir de certas comunidades discursivas. Por assumir diversas e distintas realidades e verdades sobre o que está sendo pesquisado, eu, enquanto pesquisadora/professora/formadora/estudante/colega, me engajo na abordagem qualitativa com vistas a evitar reduzir meu olhar a uma pretensa verdade única e correta e, assim, estar aberta à incerteza, à ambiguidade, às

---

<sup>36</sup> A corroboração estrutural não se vincula a um paradigma positivista de pesquisa. Intenta, sim, conforme Eisner (1998, p. 55), “*describe the confluence of multiple sources of evidence or the recurrence of instances to support a conclusion*”, sempre assumindo que esta confirmação é parcialmente alcançada dentro de um quadro de referência específico, o que permite à leitora formular seus próprios entendimentos. Ao mesmo tempo, reconhece que diferentes quadros de referência criam e possibilitam diferentes mundos.

<sup>37</sup> No original: “[...] *language, like all forms of representation, is constitutive of experience, it is not merely a conveyor of it. Language shapes, focuses, and directs our attention; it transforms our experience in the process of making it public.*”

resistências e reexistências próprias da pesquisa educacional (DENZIN; LINCOLN, 2018; EISNER, 1998).

### 2.2.2 Pesquisa colaborativa de cunho etnográfico

Em contato com uma professora de inglês da rede estadual de ensino, negociamos empreender um tipo de formação continuada que se deu por meio da nossa colaboração em sala de aula de modo a responder aos problemas, necessidades e desejos locais daquelas alunas, daquela escola, daquele bairro. Deste modo, a pesquisa buscou olhar para a prática pedagógica das professoras em sua complexidade a fim de pensar questões próprias da sala de aula pesquisada, sendo fruto, portanto, das necessidades locais específicas de um determinado contexto educacional. Por sua preocupação com a promoção de espaços para a reflexão e transformação das práticas cotidianas na sala de aula e das teorias que embasam a partir da formação continuada entre as professoras, entendo essa pesquisa como colaborativa<sup>38</sup>.

Empreendi, então, uma pesquisa colaborativa no intento de diminuir o fosso existente entre a produção de saberes da academia e a produção de saberes advindos da experiência. Ou ainda de aprender com quem está em sala de aula, no trabalho e no contato cotidiano com crianças e pessoas jovens e adultas e de quem tendemos a ficar tão distantes quando estamos na academia.

Esse tipo de pesquisa surge fundamentado no materialismo histórico-dialético como uma modalidade de trabalho crítico (FERREIRA; IBIAPINA, 2011; IBIAPINA, 2016), caracterizado por tentar entender e solucionar os problemas enfrentados pelas professoras em sua sala de aula. Contudo, menos que solucionar problemas, uma abordagem pós-moderna deste tipo de pesquisa propõe investigar e ofertar interpretações para as situações diversas que podem aparecer, inclusive buscar soluções para quaisquer dificuldades encontradas, sem perder de vista que qualquer entendimento e solução é contextual, específico, contingente e parcial.

---

<sup>38</sup> A colaboração como metodologia e como objeto de pesquisa será retomada no Capítulo 5.

Inserida em uma lógica pós-moderna e baseada em uma perspectiva etnográfica, a pesquisa colaborativa apresenta como características: 1) ser um tipo de pesquisa realizada com as profissionais para contribuir na formação continuada das professoras em serviço; 2) ser um espaço que possibilita desenvolvimento profissional e construção de identidades; 3) exigir constante reflexão e transformação dos papéis das participantes; 4) tematizar a presença da pesquisadora; 5) promover um processo de aprendizagem conjunta; 6) oportunizar a criação de espaços de fala, a vivência da coletividade e ainda a agência docente, entre outras. Ademais, a pesquisa colaborativa pode vir a favorecer mudanças pedagógicas e transformações na vida e na prática das profissionais em longo prazo, além de reconciliar a formação continuada e o conhecimento validado academicamente. (ARATO, 2011, IBIAPINA, 2016, SILVESTRE, 2016).

Para empreender uma pesquisa colaborativa, tive de exercitar um papel ativo em todo o processo, desde a observação do cotidiano escolar ao planejamento, execução, avaliação e constante reflexão sobre as atividades desenvolvidas colaborativamente. Como nomeia este tipo de pesquisa, precisei exercitar uma *atitude de coletividade*, de ouvir o Outro, de interagir com o mundo ao meu redor para contribuir com aquele contexto e, ainda, de me perceber enquanto uma aprendiz coprodutora de saberes.

Ainda, adoto esse tipo de pesquisa por entendê-la como sendo capaz de não apenas permitir à pesquisadora aprender sobre o contexto estudado vivenciando-o, mas também de favorecer uma formação continuada para ambas as professoras a partir do seu contato com leituras e experiências outras no ambiente escolar. Por essa razão, ao longo da tese retomarei a pesquisa enquanto uma pesquisa-formação, tanto para ressaltar o caráter pedagógico e colaborativo desta metodologia, quanto para lançar luz sobre a formação continuada ocorrida entre as duas professoras.

O caráter da pesquisa como uma formação de mão dupla localiza a colaboração como uma possibilidade de vivência de uma ecologia de saberes, como nos fala Sousa Santos (2007). No encontro com o Outro, nos esforçamos para ultrapassar as linhas abissais que vamos construindo em diversas áreas da vida social, aprendemos com ele a ler o mundo de formas diferentes e nos engajamos com

maneiras alternativas de viver bem e de produzir conhecimentos plurais, ao mesmo tempo que esta relação possibilita que o Outro também amplie seu mundo. Para além disso, os conhecimentos do contexto escolar, da professora e aqueles validados pelos círculos científicos entram em relação, de maneira a se imbricar e a se obrigar a responder uns aos outros de forma recíproca e produtiva.

A perspectiva etnográfica na colaboração me possibilitou adentrar, observar, experienciar, atribuir sentidos, dedicar tempo à atividade de pesquisa e fazer parte do contexto educacional. Segundo Tyler (1986), esse tipo de pesquisa 1) é assumidamente dialógico; 2) “privilegia o discurso” (p. 126); 3) “ênfatiza a natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica” (p. 126); 4) não pensa em observadora e observada, tampouco há uma observadora neutra e transcendental (p. 126); 5) percebe-se como “participatória e emergente” (p. 129); 6) se vê enquanto um discurso, não se pretendendo universal ou representacional.

Elejo uma orientação etnográfica enxergando-a como uma forma de entender o mundo de modo a me engajar em experiências que me permitam aprender com as pessoas delimitadas em certo tempo, cultura e espaço sobre seus modos de vida, suas visões, seus conhecimentos, o que conta como válido e o que conta como dispensável em termos sempre locais e provisórios. Enquanto pesquisadora-professora-etnógrafa, assumo também que meu processo de investigação depende das minhas perspectivas teórico-metodológicas (GREEN; SKUKAUSKAITE; BAKER, 2012). Adoto, portanto, uma perspectiva etnográfica de pesquisa porque olha para si e convoca as leitoras a agirem eticamente.

Por fim, como a etnografia emerge por meio da interação entre texto, autora e leitora (TYLER, 1986), o presente texto se constrói como uma bricolagem que acomoda diversas perspectivas, únicas e produtivas, confeccionadas em relações de afinidade, mais do que de fidelidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Com isso, pretendo evitar representações fixas, monologizantes e naturalizantes do material empírico.



### 2.2.3 Métodos e instrumentos de geração de dados na pesquisa colaborativa

Como um método intervencionista de investigação em LA, dentro de um paradigma de pesquisa crítica que centraliza a participação ativa e o diálogo com o Outro (MAGALHÃES, 2007d), a pesquisa colaborativa utiliza alguns métodos e instrumentos como facilitadores para as negociações que se darão. Estes são observação da própria ação gravada em vídeo, escrita de diários e sessões reflexivas principalmente, mas vinhetas e relatórios também têm se mostrado boas estratégias para facilitar a colaboração a depender dos contextos em que emergem.

Esse instrumental se faz basilar para uma argumentação clara e estruturada, com foco no questionamento e na reflexão, como sugere Magalhães (2007c). Para a autora, somente assim haveria transformações reais nos contextos estudados. Na pesquisa que relato aqui, contudo, não gravamos as aulas em áudio ou em vídeo por respeito à vontade da professora e das alunas em terem suas identidades resguardadas e sua liberdade de expressão mantida (sem o sentimento de vigilância do instrumento), e tampouco realizamos sessões reflexivas baseadas na leitura de textos teóricos para a confrontação de nossas praxiologias e transformação de nossos contextos. Com isso, não desejo invalidar esses instrumentos e o crescente número de pesquisas que se valem deles. Desejo, sim, incomodá-los e, quiçá, diversificá-los.

As sessões reflexivas são reconhecidamente valiosas para o trabalho com a formação de professoras. Entretanto, ao iniciar a pesquisa, não foi interesse da professora ler textos teóricos para “atualizar” seus conhecimentos, nem o meu capacitá-la teoricamente para uma ação crítica em sala de aula. Inclusive esses objetivos nunca estiveram em pauta. Partimos do que o nosso repertório já abarcava (incluindo aqui diversas formações para a docência crítica em outros momentos), acreditando que o nosso encontro e tudo o que cada uma trazia consigo produziram praxiologias outras, também informadas. Assim, nossa proposta se baseou na negociação de nossas necessidades e demandas, tentando observar o que poderíamos fazer a partir do que aquele contexto nos oferecia.

Ademais, foi minha leitura de que diversas pesquisas que propunham muitos textos para leitura durante o trabalho de campo, e também vários encontros entre as

colaboradoras se colocavam como um peso a mais na rotina profissional de professoras e que muitas dessas não conseguiam cumprir os cronogramas desenhados. Outra situação recorrente era a de pesquisadoras que entram nas escolas, promovem a formação, mas não conseguem permanecer e acompanhar essas profissionais por muito tempo. Uma última situação que ressalto é a visão da pretensa necessidade de uma professora formadora para dizer o que as professoras em serviço devem fazer ou como devem refletir. Pelos motivos elencados, negocieei minha participação na escola dentro dos moldes da escola, respondendo à demanda da professora a partir do meu convite.

Dos instrumentos descritos por Magalhães (2007c), a escrita dos diários se fez relevante para registrar o cotidiano escolar, minhas impressões sobre as aulas e a descrição das aulas em si. A escrita era feita após as aulas, com ajuda de minhas lembranças, do registro das atividades, do plano de aula e de fotos de momentos específicos enviadas a mim pela professora colaboradora. Os registros foram de particular importância para a escrita da tese tanto no que diz respeito ao material que guia os rumos que o texto toma e à escolha de autoras para conversar e tecer novos conhecimentos comigo, quanto na escolha do desenho da tese em si. A partir da leitura desses registros, observei aspectos recorrentes e outros que me saltaram aos olhos para conduzir a escrita, delimitar o tema dos capítulos, compor o material de análise e informar a reflexão sobre os temas na sala de aula discutidos, um exemplo sendo a fala da professora colaboradora para me auxiliar a definir o conceito de colaboração em pesquisa. Foi a leitura crítica dos registros que me auxiliou na definição de autoras que contribuíssem para um diálogo produtivo entre as experiências, conhecimentos e ações vivenciadas na escola e na academia. Foi, finalmente, a vida registrada nesses escritos que me influenciou a escrever a tese em tom mais marcadamente dialógico, hiper-reflexivo e afetoso/ético.

Minhas observações, dúvidas e comentários eram compartilhados diariamente com a professora colaboradora por meio de nossos diálogos momentos antes da aula e mesmo depois, quando me dava carona até a minha casa. Isso porque é no diálogo sobre as práticas cotidianas que conceitos importantes (como que conteúdo trabalhar, que material didático utilizar, que conceito de língua, de ensino e de aprendizagem

norteiam a prática, que tipo de atividade funciona melhor para este grupo, o que espero da minha aluna e que tipo de sujeito quero formar com minha atuação, que tipo de professora sou e quero ser) são negociados, questionados e transformados. Portanto, é especificamente a noção de diálogo que ressignifico neste espaço, por considerá-la central na promoção da formação continuada e de uma relação saudável entre professoras e alunas dentro e fora da pesquisa.

De forma distinta à visão comum de diálogo como uma conversa que objetiva o consenso e a igualdade de perspectivas, o diálogo a partir de Bakhtin é visto como uma arena de embates, um espaço privilegiado para a diferença. Aproximo o diálogo bakhtiniano à noção de conversa de Todd (2015, p. 60): o ato de “falar com e escutar o outro de modos que [...] reflitam nossa inserção cotidiana no mundo”.<sup>39</sup> Esta conversa reflete nossa relação com o Outro e existe no sentido de transformar o nosso eu “por meio da nossa capacidade de viver ‘com’, por meio da nossa capacidade de encarar a nossa interlocutora, de encontrá-la, de envolvê-la”<sup>40</sup> (TODD, 2015, p. 60).

Por isso, o diálogo/conversa é generativo; ele nos convida a aprender com o Outro, a nos deixar ser ensinadas e desestabilizadas pelo Outro como um gesto de responsabilidade entre as que se encontram (BIESTA, 2013; TODD, 2003, 2015). É neste entendimento que considero nossos momentos de conversa enquanto sessões reflexivas *otherwise*. Isto é, enquanto momentos de escuta ativa de quem é aquela professora, de quem são aquelas alunas, do que elas trazem para aquele espaço, de como eu as leio e porque as leio assim, de como minha leitura delas influencia o modo como eu lido com elas (FREIRE, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; REZENDE, 2017; SILVESTRE, 2016). O diálogo/conversa propicia a escuta de outros conhecimentos, crenças e mundos que não fazem parte do meu e que, por essa razão, não devem ser reduzidos a ele. Esse tipo de escuta, percebi, precisa ser muito mais praticado em um mundo acadêmico que preza a racionalidade ocidental, a produção de conhecimentos científicos e a reafirmação de quem sabe/pode sobre quem não

---

<sup>39</sup> No original: “*actual practice of speaking and listening to and with others in ways that [...] reflect our everyday embeddedness in the world.*”

<sup>40</sup> No original: “*Conversation gestures toward a transformation of self (of our thought, understandings and ways of being) through our capacity to live “with”, through our capacity to face our interlocutor, to encounter her, to engage her.*”

sabe/pode. É preciso, então, dialogar/conversar partindo da ideia de que todas nós, privilegiadas e excluídas, somos inteligentes (FREIRE, 2020), capazes de ensinar e de sermos ensinadas, capazes de narrar nossas histórias e de mudar nossos contextos coletivamente.

Além da escuta ativa, nestes diálogos houve momentos de fala também, mas uma fala com o Outro e não *sobre* ou *para* o Outro. Esse diálogo/conversa permeou toda a nossa colaboração, tanto entre as professoras, entre as estudantes e entre estudantes e professoras, em espaços liminares<sup>41</sup> ou não. Tomo como exemplo o primeiro dia de aula, quando encontramos a face de tantos Outros na sala de aula, ao mesmo tempo que éramos o Outro delas também e queríamos que a diferença fosse acolhida e as diferentes existências fossem respeitadas:

#### Excerto 1

Após nossa apresentação (quem éramos, de onde falávamos e quais eram os nossos objetivos), tentamos negociar a utilização do inglês em sala de aula, o horário de início e término das aulas, os assuntos a serem trabalhados e o modo como pensamos trabalhar com eles. Enfatizamos, para isso, a necessidade do respeito pelo Outro, pela vida, pela pronúncia do Outro. Afirmamos e discutimos os princípios nos quais nossas aulas estariam assentadas [“Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto; Todo conhecimento é parcial e incompleto; Todo conhecimento pode ser questionado.” – Andreotti, 2011] e reiteramos que estávamos lá para aprender. [...] Após essa introdução, perguntei sobre eles. Nesse momento, eu e a professora Edna nos sentamos e ficamos em posição de escuta: quem é esse outro? Por que ele está ali? Pedimos que utilizassem inglês ao menos para se apresentarem [My name is.../I am...]. Cada um foi contando um pouco de sua história. (Percebi que os alunos me reconheciam como sendo nordestina talvez pelo sotaque ou por alguma expressão utilizada). Contaram sobre seus sonhos e suas crenças. Os outros escutaram e respeitaram todos. [...] Alguns estudam há tempos e outros acabaram de iniciar a EJA. Notei que, após esse primeiro momento, as e os alunos permaneceram conversando entre si, conversando mesmo e conhecendo o outro, em posição de interesse. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).

---

<sup>41</sup> Este conceito será tratado no Capítulo 5. Por ora, cabe dizer que espaços liminares são aqueles que nos possibilitam criar oportunidades para a transformação de nossas subjetividades. Esses acontecem a partir do nosso encontro com o Outro e se voltam à identificação e ao questionamento de nossas verdades naturalizadas, de noções universais e das estruturas que informam o modo como lemos o mundo e definimos nossa humanidade (CONROY, 2004; TODD, 2015). Espaços não liminares, como entendo, são aqueles em que não há esse questionamento nem a abertura para a transformação de certas realidades. Na colaboração, implica dizer que nossos diálogos nem sempre foram críticos de modo a questionarmos nossos próprios desejos e quadros de referência, contribuindo para a manutenção do mundo (e das desigualdades) como ele é.

Amparadas nos pressupostos do Letramento Crítico Redefinido, nos valem dos princípios propostos por Andreotti (2011) como um exercício de abertura à diferença e como uma forma de estabelecer a sala de aula como um espaço de viver-com, coabitar e reconhecer o diverso, seja o conhecimento, as visões de mundo ou as crenças que cada pessoa traz. Percebi que esse acordo foi sendo firmado ao longo das aulas, posto em questão em alguns momentos e logo reiterado coletivamente. Leio que esta primeira conversa foi crucial para o diálogo aberto que as alunas construíram para expressar suas opiniões, muitas vezes divergentes, e para validar suas identidades tão complexas e disputadas naquele espaço (ateia e cristã, cisgênero e transgênero, por exemplo).

Diante das considerações apresentadas, entendo que o questionamento e a reflexão, como enfatizados por Magalhães (2007a, 2007b, 2007c, 2007d), podem acontecer das mais variadas formas e vão ser os diferentes contextos/assemblages os responsáveis por possibilitar e indicar que formas são essas. Sugiro, com isso, que um instrumento não dispensa ou invalida o outro; o foco, contudo, deve estar nas demandas contextuais postas para nós enquanto professoras e pesquisadoras, sujeitos que estão no e com o mundo.

Dito isso, descrevo neste espaço os métodos e instrumentos utilizados para a construção do material empírico analisado nesta tese. Eles foram a observação participante, diários de campo e entrevista semiestruturada com professora e alunas. Ainda, lancei mão de documentos oficiais que direcionam o ensino público e o ensino na modalidade EJA, de mensagens trocadas via e-mail, *WhatsApp* e *Facebook* entre nós, professoras, e da transcrição de uma palestra proferida por nós na escola após a colaboração. A diversidade de instrumentos se justifica na medida em que eles auxiliam a entender tanto o objeto de pesquisa (a formação continuada por meio da colaboração) quanto a mim mesma à luz de diversas perspectivas, fazendo-se possível compreender os materiais em suas possíveis e potentes interações, confluências, divergências e influências.

### 2.2.3.1 A observação participante

Entendendo que a observação, dentro do que nos propusemos a fazer, é fulcral e “constitui o núcleo de todo procedimento científico” (JACCOUD; MAYER, 2012, p. 254), justifico seu uso pela necessidade de descrição do espaço e da dinâmica da sala de aula e do cotidiano escolar das professoras e das alunas da disciplina. Como a gravação das aulas não foi autorizada pela direção do Colégio e pela professora colaboradora em resposta às alunas, escrevi minhas impressões das aulas em forma de diário de campo após cada encontro, e a professora colaboradora se prontificou a me enviar fotos das atividades realizadas em sala de aula para auxiliarem minha memória a fazer esse registro.

### 2.2.3.2 Os diários de campo

Os diários de campo são pensados como um relato escrito do que a pesquisadora presencia e pensa ao longo da ou após a observação. Estes fornecem a descrição de pessoas, acontecimentos, lugares, comportamentos, além de serem espaço favorável para o registro de minhas ideias e reflexões sobre o contexto do Colégio. Diante do contexto e do tipo de pesquisa a ser empreendido, fiz uma observação, e conseqüentemente uma descrição das aulas, de modo não sistemático e não estruturado inicialmente. Depois da definição do objeto de estudo junto à professora colaboradora, meu olhar ficou mais atento a questões específicas relacionadas à colaboração, à formação continuada e ao Letramento Crítico Redefinido.

### 2.2.3.3 As entrevistas

As entrevistas foram feitas em forma de diálogo com a professora colaboradora nos dias 16/10/2018 e 22/12/2018 e com as alunas nos dias 20/11/2018 e 23/11/2018 no ambiente escolar. Por isso, engajei-me em perguntas semiestruturadas e abertas conforme o andamento da conversa e a necessidade das participantes. Em relação às



estudantes, a entrevista se deu somente para aquelas que quiseram conversar sobre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre em forma de feedback para as professoras, para a disciplina e para a escola, de maneira que foram utilizadas estrategicamente na tese para corroborar e desestabilizar leituras sobre os temas em questão. No Quadro 1, apresento o roteiro com as perguntas:

QUADRO 1 – PERGUNTAS-GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>Professora</b>	<b>Estudantes</b>
1. O que é língua inglesa para você?	1. Por que você estuda a língua inglesa?
2. O ensino de língua inglesa na modalidade EJA é diferente do praticado nas aulas de língua inglesa em turmas regulares? Como? Por quê?	2. Você vê alguma diferença entre o ensino de inglês em turmas regulares e na EJA?
3. Que recursos didático-pedagógicos são importantes nas suas aulas?	3. Que materiais a professora costuma levar para trabalhar a língua com vocês? Você gosta?
4. Você encontra espaço para colaboração (com outros professores, por exemplo) em sua escola?	4. Como o ensino de língua inglesa é abordado nas suas aulas?
5. Em sua opinião, qual é a importância do ensino de LI para a EJA?	5. Você acha que o ensino de LI é importante para a EJA? Você gosta como o ensino das disciplinas acontece, neste caso, em módulos?
6. O que você tem em mente ao planejar as aulas para este público?	6. Você tem contato com a língua em outros espaços?
7. Você pensa que sua formação foi adequada na graduação de modo que te forneceu instrumentos para lidar com este público?	7. Qual o papel da professora para você?
8. Qual o seu papel enquanto professora de inglês para a EJA, para a vida dos alunos em si?	8. E qual o seu papel aqui?
9. Como você gostaria que as aulas de língua inglesa fossem dadas?	9. Como você gostaria que suas aulas de inglês acontecessem?
10. A partir da sua experiência na EJA, como formar professores mais capacitados e responsivos a este público?	

FONTE: A autora (2021).

#### 2.2.3.4 Os documentos

Para a construção do material empírico, utilizei a) o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documentos parametrizadores que regulam e que indicam parâmetros e/ou orientações para o ensino de LI na modalidade EJA; c) os planos das aulas; d) os registros construídos a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas, da observação das aulas e de uma palestra proferida pelas professoras na escola; e e) mensagens trocadas via e-mail, *WhatsApp* e *Facebook*.

A palestra, pensada por nós como divulgação do trabalho feito e como formação para as outras professoras, solicitada a nós pela direção da escola, aconteceu no ambiente escolar no início do ano letivo de 2019 e estava voltada a professoras, coordenadoras e toda a equipe que trabalha no Colégio. Esta palestra assumiu uma importância significativa porque se configurou enquanto o compartilhamento da prática de duas professoras dentro daquele ambiente (atividades desenvolvidas por nós, sugestões a partir de nossas observações e conclusões após o encerramento de nossa colaboração), bem como um momento de formação continuada para a equipe escolar que nos assistia, de modo que potencializou mudanças na prática de algumas docentes no ano letivo seguinte, conforme me contou a professora colaboradora em nossas conversas após o final do exercício colaborativo desenvolvido.

#### 2.2.3.5 In a nutshell

Os métodos e instrumentos de geração de material empírico supramencionados se fizeram necessários em virtude da proposta contida neste trabalho, a saber: construir entendimentos sobre a formação continuada de professoras em serviço tendo como foco a colaboração. A observação participante e a leitura dos documentos parametrizadores que regulam a escola e a modalidade EJA possibilitaram a percepção do cotidiano escolar e da complexidade da sala de aula. Os escritos, em forma de diários de campo, permitiram analisar o material empírico, observar a

colaboração diariamente, visitar e revisitar as emergências e assemblages daqueles momentos específicos e possibilitaram a corroboração dos registros, leituras contingentes e a escrita da tese. As entrevistas com a professora e com algumas alunas serviram para pesquisar a prática e a formação docente a partir de uma perspectivaêmica que, certamente, contribuiu e levou à formulação dos pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta investigação.

Justifico o uso de diversos métodos para a construção do material empírico não apenas por serem instrumentos típicos de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, mas principalmente por ter em vista o contexto no qual nosso trabalho se insere. Dessa forma, construo um caminho metodológico que abarca a complexidade da pesquisa, lançando mão de diferentes instrumentos a “depende dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Mostro, de modo didático, um quadro que relaciona os objetivos desta pesquisa às perguntas a serem respondidas, bem como aos métodos e instrumentos utilizados para a construção do material empírico.

QUADRO 2 – OBJETIVOS, PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Métodos e instrumentos de pesquisa
<b>Geral:</b> Construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode ocorrer em sala de aula de escola pública a partir da colaboração entre professora pesquisadora e professora colaboradora.	Como a colaboração em pesquisa pode contribuir para a formação continuada de professoras?	Documentos parametrizadores da EJA, observação participante, diário de campo e entrevistas com a professora colaboradora e com as alunas.
<b>Específicos:</b> Discutir como as professoras pesquisadora e colaboradora interpretam o trabalho colaborativo e seu contexto de análise;	Como o trabalho colaborativo modifica as professoras colaboradora e pesquisadora?	Entrevista com a professora colaboradora e com alunas.
Investigar se e como esta pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para	Em que medida e como a pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professoras em serviço?	Diário de campo, documentos e entrevista com a professora colaboradora.

professoras em serviço;	É possível agir de forma diferente a partir dos recursos que dispomos e dos discursos que fundamentam o sistema educacional brasileiro?	
Buscar possibilidades éticas a serem desenvolvidas na colaboração e na formação continuada de professoras;	Como podemos colaborar sem apagar o Outro? É possível preservar a alteridade do Outro e a minha subjetividade mesmo elas sendo continuamente interpeladas e atravessadas uma pela outra?  Que possibilidades éticas são possíveis de serem desenvolvidas em uma colaboração? E na formação continuada de professoras?	Entrevista com professora e alunas, diário de campo e documentos.
Investigar a importância da colaboração para a educação linguística crítica de professoras e alunas.	Como o ensino de língua inglesa em sala de aula EJA de uma escola pública pode fomentar uma atitude de aprender <i>com</i> o Outro, sem se basear na racionalidade própria da educação formal?  Em que medida este trabalho colaborativo de formação continuada de professoras pode favorecer perspectivas de educação linguística crítica, como o Letramento Crítico?	Entrevista com professora, diário de campo e textos teóricos.

FONTE: A autora (2021).

Por se configurar como uma pesquisa colaborativa, inserida numa perspectiva etnográfica, não delimito as categorias que seriam utilizadas para a análise do material empírico aprioristicamente, haja vista ser por meio desse material que aquelas são instituídas. Desse modo, o processo qualitativo de pesquisa, sobretudo o que se utiliza de uma perspectiva etnográfica, é marcadamente não linear, composto de ações que se justapõem e que vão sendo construídas a partir das necessidades que vão se impondo naquele contexto e também das necessidades da pesquisadora no que concerne aos objetivos propostos no estudo.

#### 2.2.4 Sobre ética em pesquisa

Diferentemente do modo de produção do conhecimento nas ciências naturais que se quer monológico, as ciências humanas lidam com pessoas e seu relacionamento com a natureza, com outras pessoas ou consigo mesmas a partir do olhar de outro sujeito. Assim, o conhecimento que se produz deste encontro é inevitavelmente dialógico, fruto da alteridade. Em Bakhtin (2017), encontro, analogamente, que a teoria por si só não lida com o mundo real, já que, para existir, transforma-se em abstração. Ao contrário, o ato teórico deve ir ao encontro da razão prática da vida, marcada pela unicidade das ações caracterizadas como emotivo-volitivas e concretas, em uma relação responsável. Em suas palavras:

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real - à razão prática - o que, responsavelmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. (BAKHTIN, 2017, p. 58, ênfase no original).

Nesta pesquisa, foi meu intento construir com a professora colaboradora uma práxis produtiva, ética e responsável, que nos possibilitou agir estratégica e informadamente ante as decisões que se colocaram. Este nosso desejo só pôde ser concretizado a partir do movimento retroalimentador entre mundo da vida e mundo da teoria; ou seja, o mundo dos sentimentos, desejos, sonhos, decepções, alegrias e sofrimentos não se separou do mundo da universidade, da escola, da pesquisa. Além disso, pesquisa é lugar de alteridade: pesquiso sobre o que não sei, sobre o que ou quem não conheço, ao passo que o Outro é “lugar da busca de sentido [...], da incompletude e da provisoriedade.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Apropriando-me desta incompletude do ser, não posso querer um Outro fechado, dono de si e de suas verdades. O que tenho é um ser inacabado, em estado permanente de vir a ser, de transformação. Daí a incompatibilidade em pensar que posso representar o Outro como ele é. Daí também a ética se mostrar fundamental na pesquisa.

De acordo com Bakhtin (2017), o entendimento de um objeto (ou de um ser) só se dará a partir do entendimento da minha relação e da minha responsabilidade para com ele. Esta atitude reflexiva implica minha participação ativa neste empreendimento, não uma suposta neutralidade ou abstração de mim enquanto pesquisadora.

Nesta linha de pensamento, sobre a pesquisa qualitativa educacional, Celani (2005, p. 109, ênfase da autora) assevera que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos seus participantes, em negociações. Portanto, os *sujeitos* passam a ser participantes, parceiros.” Mesmo assim, a despeito de esta ser uma pesquisa colaborativa que se pretende uma opção decolonial, não há como a relação entre as participantes ser completamente simétrica, pois, neste caso, por exemplo, sou eu enquanto pesquisadora a responsável por tomar decisões de cunho epistemológico e metodológico sobre os rumos da pesquisa, sou eu quem faz o recorte e a leitura do material empírico, quem busca validar minhas interpretações diante de uma banca examinadora e, conseqüentemente, quem receberá o reconhecimento da pesquisa e o título de doutora. Ou seja, por mais que a decisão sobre os rumos da formação continuada e das nossas aulas na modalidade EJA tenha sido tomada conjuntamente, a escolha sobre o tema, os objetivos e o aporte teórico-metodológico da pesquisa foi feita por mim.

Portanto, sendo esta pesquisa qualitativa dialógica que se dá dentro dos quadros de referência dos pressupostos ‘pós-’ e decoloniais, torna-se indispensável que a escrita da pesquisa também seja dialógica, de maneira, sobretudo, a explicitar os processos, as dúvidas, bem como as relações assimétricas de poder entre as professoras participantes. Com esta escrita, almejo engajar-me em uma postura ética em pesquisa em que o “aprender com” seja prioridade. Assim, concordo e tento responder a Canella e Lincoln (2013, p. 173) quando argumentam que “[a] ética e a ciência devem ser entendidas como complexas, devem sempre ser fluidas, e devem empregar o autoexame continuamente”<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> No original: “*The ethics and the science must be understood as complex, must always be fluid, and must continually employ self-examination*”.



Com vistas a respeitar também os procedimentos éticos *normativos*<sup>43</sup> (cf. Anexo 1) que se fazem necessários para resguardar os participantes da pesquisa, especialmente no ambiente escolar, submeti a pesquisa aos comitês de ética da UFPR e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e segui os procedimentos exigidos por estes órgãos numa atitude de cuidado e respeito para com a pesquisa, a escola e principalmente as participantes, que tiveram de ler e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (cf. Apêndice 1A e 1B).

Ressignifico esta atitude necessária ao reconhecer que toda pesquisa pode ser violenta no sentido de exigir respostas e o envolvimento emocional, físico, cognitivo e social de quem participa, além de envolver modificações no cotidiano escolar e na prática docente. Ademais, entendo que toda produção de conhecimento (incluindo toda atividade de pesquisa) gera efeitos mais ou menos violentos na vida das participantes. Daí o termo de consentimento significar a possibilidade contínua de desengajamento com a pesquisa ou a proteção da identidade da escola e de quem faz parte deste ambiente, ou seja, este documento é entendido aqui como uma possibilidade de negociação em que as partes colocam seus termos e acordam sua participação de maneira informada, o que é potente para a pesquisa educacional.

Outra maneira de respeitar a ética na pesquisa é a implicação da participante direta na leitura do material empírico e dos sentidos que foram a ele atribuídos, principalmente quando objetivo apresentar os significados da colaboração na formação continuada para as duas professoras. Não posso querer reduzir o Outro ao meu entendimento, mas posso compartilhar os sentidos que construí para as nossas práticas e dialogar, de forma humilde e aberta, para saber se a professora colaboradora se sente contemplada naquela leitura ou se algo a incomoda. Essa preocupação com a implicação da participante, conforme a leio, confirma a produção de sentidos e o nosso próprio existir como sendo sempre *com* e não *sobre* o Outro.

---

<sup>43</sup> Esta colaboração foi empreendida em sala de aula de EJA, aprovada sob o parecer CEP/SD-PB nº 2.993.546.

## 2.3 CONTEXTO

Nesta seção, apresento o contexto em que a colaboração ocorreu, considerando desde o espaço físico da escola e os documentos que parametrizam a EJA, até as características das participantes da pesquisa, de modo a proporcionar uma leitura mais “rigorosa” (FREIRE, 2013) da formação no campo de pesquisa.

### 2.3.1 A escola

O campo desta pesquisa foi uma escola estadual, doravante Colégio<sup>44</sup>, situada em uma região urbana da cidade de Curitiba-PR, em um bairro com densidade demográfica de 64,03 hab/ha, composto majoritariamente por habitantes do gênero feminino (52,18% assim se declara). O bairro conta economicamente sobretudo com atividades comerciais (46,60%) e de prestação de serviços (9,86%). Em termos de “cor”, 79,52% da população se declara branca, 16,51% parda, 2,88% preta, 0,94% amarela e 0,15% indígena, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (2015).

O Colégio conta com 55 professoras e comporta aproximadamente 1.400 alunas<sup>45</sup> distribuídas em três turnos. Durante o ano letivo, os turnos matutino e vespertino oferecem as séries do fundamental e médio na modalidade regular e no turno noturno, as séries do nível médio da modalidade regular e a modalidade EJA nos níveis fundamental e médio.

Quanto à estrutura física, o Colégio dispõe de vinte salas ao todo, das quais 01 funciona como biblioteca, 01 como sala ambiente, 01 como sala de artes, 01 como laboratório de informática, 01 como laboratório de ciências, 01 como sala de professoras, 01 como sala de recursos, 01 como sala de pedagogas, 01 como sala da coordenação, 01 como anfiteatro (sala de aula mais ampla com palco e aparelhos

---

<sup>44</sup> Utilizarei “escola” para me referir às escolas enquanto instituições de ensino em geral e Colégio para denotar o local onde aconteceu esta pesquisa.

<sup>45</sup> Número informado pela secretaria correspondente ao número de matrículas no ano de 2018.

tecnológicos) e 01 como secretaria, além de 01 quadra de esportes coberta. A quantidade de salas de aula alterna entre os turnos matutino, vespertino e noturno.

Além desses espaços, o corpo docente dispõe de livros, projetor, computadores com internet para uso da equipe escolar, rádio, caixas de som, dicionários, *pen drive*, aparelhos de TV que aceitam mídias provenientes de *pen drive*, para citar alguns, bem como de laboratórios e espaços amplos para trabalharem com suas alunas fora de sua habitual sala de aula. Os livros didáticos ficam à disposição das alunas e das professoras para uso em sala de aula, não podendo ser levados para o domicílio das estudantes. Ademais, ainda não há acesso à Internet disponível para as discentes, contudo este era um projeto em andamento antes da pandemia de covid-19 e do estabelecimento das aulas remotas. Ainda sobre recursos disponíveis, o Colégio recebeu 68 netbooks a serem dispostos em 02 salas de aula com o intuito de auxiliar as professoras e suas alunas em seu processo formal de ensino e aprendizagem. O conteúdo habilitado para estes recursos é estritamente educacional e deve ser planejado pelas professoras de acordo com o conteúdo de sua disciplina. Finalmente, no momento da escrita deste texto, o Colégio estava se organizando para possibilitar uma formação continuada para que as docentes pudessem fazer uso mais eficiente e produtivo deste recurso em suas aulas<sup>46</sup>.

Havendo caracterizado o Colégio em termos físicos, destaco alguns dos objetivos descritos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP):

Realizar um processo educativo de qualidade que garanta o direito de exercer plenamente a cidadania;  
Resgatar a valorização da escola pública como Instituição educadora;  
Dinamizar o processo ensino-aprendizagem;  
Desenvolver mecanismos para evitar a evasão escolar;  
Estruturar um currículo que sustente os indivíduos nos quatro eixos: social, político, cultural e econômico;  
Conscientizar o corpo docente da sua importância em sala de aula, exercendo suas funções com dignidade, promovendo vínculo afetivo, demonstrando autoridade e responsabilidade no processo de formação científica. (COLÉGIO, 2017, p. 5).

---

<sup>46</sup> Ressalto que a existência dos espaços e dos recursos não garante seu funcionamento. Em decorrência disso, apesar do apoio da coordenação, muitas professoras tiveram/têm de arcar com eventuais materiais ou custos extras para suas aulas.

Estes objetivos foram sublinhados porque se alinham de alguma forma aos pressupostos descritos na seção 2.1 deste capítulo e demonstram que a instituição está ciente do seu papel social de educar a partir da vida das alunas com vistas a futuros alternativos, assim como parece ter ciência de sua localidade, no sentido de que ensina para alguém em um determinado contexto e que isso não pode ser relegado quando se pensa em um currículo ou em práticas docentes mais responsivas às estudantes. Mais do que isso, ela aponta para a imprescindibilidade do afeto e das emoções nas relações que perpassam a escola.

O Colégio é frequentado por alunas cujas famílias, em média, são de classe média baixa e possuem escolaridade básica entre o ensino fundamental e o médio. Algumas poucas estudantes não possuem uma renda que lhes ajude em sua vida escolar, o que pode contribuir para sua saída da escola regular. Sua composição familiar, ainda segundo o PPP, é de alunas que “residem somente com a mãe, que é provedora, com as avós e mães, apenas com as avós, com os pais, e, em poucos casos, apenas com o pai ou tutor responsável”. (COLÉGIO, 2017, p. 8). Essas alunas, em sua maioria, não contam com a participação de suas famílias na escola, o que é destacado como o maior desafio da instituição.

Segundo o PPP, o Colégio busca o resgate e a valorização do respeito, solidariedade e ética, o incentivo ao conhecimento e a construção de uma educação integral a partir do aprender a “ser” e a “conviver” (2017, p. 9). Seu dever é, então, possibilitar “condições de adaptação ao regime escolar numa abordagem disciplinar e afetiva, desenvolvendo valores, competências e habilidades, respeitando a diversidade e a inclusão social” (2017, p. 11), bem como “propiciar o acesso ao conhecimento construído pela humanidade” (2017, p. 14).

Enquanto uma instituição de cunho social, a escola em geral, e o Colégio, em específico, têm o dever de “elevar o nível de conhecimento” (2017, p. 14) das estudantes, de maneira que estas se sintam capacitadas enquanto cidadãs a agir e a se relacionar em todas as esferas da vida social.

Mais do que características gerais e físicas, prefiro arrolar aqui algumas concepções que sustentam as atividades promovidas pelo Colégio e que se fazem prementes neste espaço para contextualizar as leituras que foram feitas do material

empírico ao longo das seções que compõem a tese. Esta escolha se dá pelo fato de que as concepções epistemológicas que fundamentam o PPP direcionam toda e qualquer prática educacional a ser realizada no Colégio. Deste modo, descrevo as concepções de homem, de sociedade, de conhecimento, de educação, de currículo, de letramento e de avaliação.

O homem ideal e bem-sucedido, de acordo com o PPP do Colégio, é aquele que tem “compromisso com a moral”, que exerce sua cidadania e que almeja preservar ou ainda “resgatar” valores como amor, respeito e solidariedade em favor dos outros. Ainda, é alguém que participa ativamente de seus contextos com vistas à “transformação social”. Quando em sociedade, este ser deve buscar uma sociedade mais justa, “onde os limites sejam bem estipulados e preservados para o bem estar (sic) de todos” (COLÉGIO, 2017, p. 19).

O conhecimento é entendido, baseado em Aranha (1996 apud COLÉGIO, 2017, p. 15), enquanto “uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido, mas podemos também estar nos referindo ao produto, ao resultado desse ato, ou seja, ao saber adquirido e acumulado pelo homem”. A partir deste entendimento, o Colégio enfatiza o conhecimento em rede (MORAIS, 1997 apud COLÉGIO, 2017, p. 15) que extrapola hierarquias entre saberes, por exemplo.

A educação, por sua vez, continua o PPP, abarca o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos físico, moral e intelectual (ARANHA, 1996 apud COLÉGIO, 2017). O PPP do colégio enfatiza o aspecto afetivo do educar, no intuito de se promover enquanto um espaço para o desenvolvimento de “pessoas mais ‘equilibradas’ e ‘felizes’” (p. 13). Ainda no âmbito do Colégio, a concepção de currículo adotada refere-se à “transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los” (VEIGA, 2004 apud COLÉGIO, 2017, p. 16). Este currículo deverá promover transformações na vida tanto pessoal quanto coletiva das discentes.

Finalmente, o letramento é descrito como sendo “a apropriação do sistema de escrita” (COLÉGIO, 2017, p. 13) e o desenvolvimento da leitura como uma atividade que “envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (COLÉGIO, 2017, p. 13). Em outros termos, lida com o código linguístico, reduzido às práticas

sociais de escrita e de leitura, em um trabalho de decodificação (por mais que, ao final do PPP, práticas sociais mais amplas sejam consideradas como leitura). Apesar desta visão, a avaliação escolar é entendida enquanto “um processo contínuo, diagnóstico e diversificado que deve ocorrer durante o processo de trabalho, buscando diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem se dedicando aos estudos.” (COLÉGIO, 2017, p. 18).

Levando em consideração todas essas concepções que norteiam os projetos e modos de agir da escola, sublinho que a função da escola é, como destacado em seu PPP, “viabilizar um diálogo aberto, respeitando as diferentes formas de cultura, seu credo, sua linguagem, seus mores (sic) e costumes, procurando adequar da melhor forma possível seu currículo, partindo da cultura popular para elaborar conceitos filosóficos e científicos” (COLÉGIO, 2017, p. 22).

Para findar a caracterização do colégio, elucido uma preocupação apresentada pelo PPP: a indisciplina. Por ser tão frequente no cotidiano escolar, a equipe escolar, por meio deste documento, revela que questões de cunho pedagógico são relegadas em detrimento do reestabelecimento da ordem tanto em sala de aula quanto no espaço do Colégio em geral. Em virtude das questões apresentadas, o Colégio junto à comunidade elaborou o quadro que segue:

QUADRO 3 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

SETOR	O QUE TEMOS	O QUE QUEREMOS
SOCIEDADE	Uma sociedade desigual, consumista, omissa, acomodada, sonhadora e alegre.	Uma sociedade igualitária, participativa, responsável e crítica.
ESCOLA	Deficitária de recursos, excludente, instituição que perdeu sua real função e identidade.	Autônoma, participativa, com recursos e que tenha clareza do tipo de homem [que] quer formar para a sociedade amanhã.
ALUNOS	Desinteressados, indisciplinados, sem regras, sem valores. Muitos deles sem expectativa de vida, sem sonhos que vivem no imediatismo.	Interessados, que respeitem as normas sociais, alegres, responsáveis, críticos, reflexivos e participativos. Que exerçam a cidadania, que estabeleçam projetos de vida. Que sejam pessoas realizadas e felizes.
PROFESSORES	Cansados, mal-remunerados, com baixa auto-estima.	Acompanhamento e formação continuada, além de recursos didáticos, financeiros e físicos.



FUNCIONÁRIOS	Profissionais formados, capacitados, comprometimento, profissionalismo.	Formação continuada específica de qualidade, valorização, reconhecimento, equipamentos adequados ao bom desempenho da função.
AVALIAÇÃO	Quantitativa, priorizando a nota, vista como instrumento de punição ao aluno. Classificatória.	Processo diagnóstico e qualitativo. Observação quanto às dificuldades dos alunos e a reformulação da proposta pedagógica.

FONTE: Colégio (2017, p. 7)

A leitura do PPP do Colégio nos informa a existência de concepções contraditórias entre si, entrelaçando noções mais rígidas, como a “moral”, “limites bem estipulados” e “a transformação social” em um tom acrítico sem maiores definições do que sejam esses termos, ao mesmo tempo que enfatiza o “amor”, o “respeito” e a “felicidade” como fundantes da ação educativa que pretenda ser significativa para a formação das alunas. Outro exemplo de contradição é a concepção majoritariamente autônoma de letramento (STREET, 2014) que se detecta ali quando se enfatiza o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita voltadas à decifração do código linguístico. Essa concepção coexiste com uma visão de escola plural, que olha para “as diferentes formas de cultura” e que tenta responder às necessidades locais das comunidades onde estão situadas.

No Quadro 3, continuo, reconhece-se a sociedade “desigual, consumista, omissa, acomodada [...]” e se almeja uma que seja “igualitária, participativa, responsável e crítica”. Contudo, a solução que se elabora na condição de instituição formativa está apoiada na certeza do tipo de ser humano que se quer formar para uma sociedade do futuro, o que aponta para a continuação de um sistema baseado em ideais abstratos que desconsideram o sujeito com quem se trabalha cotidianamente em suas limitações, possibilidades e potencialidades (TODD, 2009). Ainda, o foco exclusivo no tempo futuro pode relegar as necessidades e as demandas com as quais os sujeitos do aqui e do agora estão tendo de lidar, limitando suas possibilidades de ação e participação na sociedade, especialmente quando consideramos que a escola acolhe não só crianças, mas também pessoas jovens e adultas (TODD, 2003).

Leio essas contradições e dissensos como sendo resultado do processo de construção colaborativa de um documento que, por natureza, deve abarcar visões de diferentes sujeitos e contemplar perspectivas variadas, mesmo que sua escritura se pretenda uníssona. Por isso, assim como outros documentos normativos conjuntamente construídos (mesmo os parâmetros nacionais, as orientações curriculares e a BNCC), o PPP se faz produtivo na tensão de seus conceitos, na pluralidade de visões, no espaço de interpretação e contestação abertos por essas inconsistências e por isso mesmo convida professoras a agirem de acordo com seu repertório e com as situações que emergem em suas salas de aula. O PPP, deste modo, é sempre traduzido, reinterpretado, contestado e ampliado e pode servir aos mais diversos fins.

### 2.3.2 A EJA nível médio<sup>47</sup>

De objetivos que vão desde o crescimento “[d]o contingente eleitoral”, “critério de ascensão social”, “compensação pelos princípios de reparação e equidade” até o entendimento atual de “direito” em si (PARANÁ, 2006), a trajetória da EJA caracteriza-se por ser deveras complexa e atravessada por percalços de toda sorte, principalmente políticos.

Consoante as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Estado do Paraná, historicamente, no Brasil, têm-se uma oferta de educação extremamente excludente, na qual algumas pessoas têm preferência em detrimento de outras, sejam homens sobre mulheres, brancas sobre negras, ricas sobre pobres, cristãs sobre não cristãs, entre outras. Em virtude desta realidade, “é muito recente a conquista, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.” (PARANÁ, 2006, p. 16). Por esta razão, de acordo com as DCE da EJA, esta modalidade deve ser reconhecida como tal e não mais como uma compensação, como era vista outrora.

---

<sup>47</sup> As informações referentes à modalidade EJA encontram-se parcialmente publicadas em Silva (2019a).

Como hoje se apresenta, a EJA é fruto dos encaminhamentos da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que a reconheceu enquanto modalidade constituinte da Educação Básica com características próprias (apesar de não ser financiada por fundo destinado a esse contingente) e consequentemente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/ 96), que em seu artigo 4, inciso 7, estabelece que haja “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 2010, p. 8-9). Ela tem como finalidades e objetivos “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Esta modalidade atende um público composto por pessoas jovens, adultas e idosas, vistas como “sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural, dentre outras” (PARANÁ, 2006, p. 16).

Ademais, a EJA possui como eixos articuladores a cultura, o trabalho e o tempo, o que implica a necessidade de considerar os saberes adquiridos ao longo da vida dessas aprendizes, que sabem o motivo de estar ali. Estes eixos norteiam os conteúdos do currículo escolar para esta modalidade de modo a manter as características de organização próprias da EJA, quais sejam: 1) possibilitar as educandas “trajetórias de aprendizagem não-padronizadas” de maneira a respeitar o tempo de aprendizagem de cada uma; e 2) “organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador” (PARANÁ, 2006, p. 25). Essas características são exploradas no Capítulo 4 sobre Letramento Crítico. Por ora, utilizo o espaço para descrever algumas informações específicas com relação à EJA nesta pesquisa e que se fazem necessárias para a leitura do material empírico que segue ao longo da tese.

No Colégio onde a pesquisa foi desenvolvida, a modalidade EJA acontece em regime semestral. É a própria Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) que estabelece os cronogramas das escolas públicas, mas cabe a cada instituição

se organizar em torno da distribuição e alocação da quantidade de disciplinas por nível. No segundo semestre de 2018, o nível médio ofertou quatro disciplinas (matemática, biologia, inglês e geografia), podendo a discente se matricular em até duas por semestre.

A frequência das discentes nas disciplinas vai depender de quanta carga horária é necessária para finalizarem seus estudos. Explico: o ensino médio (EM) é composto por três séries, o primeiro, o segundo e o terceiro anos. Caso a discente se matricule para a modalidade EJA e já tenha cursado algum ano do EM, ela não precisará participar de todas as aulas. A frequência divide-se, assim, em 100% – quando a estudante não cursou nenhuma série do EM; 75% – quando já cursou uma série e 50% – quando já cursou duas séries. Neste regime, a carga horária semestral equivale respectivamente a 128 h/a (32 dias letivos), 96 h/a (24 dias letivos) e 64 h/a (16 dias letivos). A frequência mínima das estudantes no semestre deve ser de 75%. Além disso, as discentes têm a possibilidade de eliminar disciplinas se aprovadas pelo ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos) – exame criado para avaliar as competências de candidatas que desejam obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e médio.

Antes de finalizar a seção, mudo o tom descritivo da escrita e passo a apontar algumas das complexidades que envolvem a modalidade EJA, as alunas e o contexto mais amplo do ensino noturno observadas no semestre 2018.2 a partir das falas das alunas (que serão apresentadas na seção 2.3.3) e de minhas observações. Faço isso, mesmo que brevemente, para demonstrar como o contexto do Colégio influenciou e moldou a nossa colaboração.

A começar pelos motivos pelos quais as estudantes se matricularam na modalidade EJA, Isabel comenta:

Excerto 2<sup>48</sup>

**Isabel:** Eu acho muito importante a aula em si. Eu já fui para outra escola estudar no EJA, mas lá era online, eu ficava sozinha. Assim eu não consigo aprender. Eu sei que tenho dificuldades, mais do que os mais jovens. [...] Eu gosto, eu gosto muito da aula de vocês porque eu sei eu posso até na hora não saber fazer, mas como eu falei, eu faço em casa sempre, busco ajuda, né?

---

<sup>48</sup> Todas as falas neste trabalho transcritas e os registros feitos no diário de campo serão apresentados como escritos originalmente, sem correções posteriores.

Então, é importante isso e assim que a professora valoriza também. Quando a gente chega, a professora corrige, olha se tá errado, se tá certo, então assim, tem todo o esforço da gente, mas sendo uma professora bem dinâmica, vocês duas entende quando a gente chega aqui ou quando a gente pergunta, então isso é ótimo, deixa a gente beeem a vontade. A gente acaba gostando daquela matéria, né? Eu preciso estar em sala de aula pra eu aprender e com o professor. Assim tá ótimo. [...] Não deu certo online e eu falo por experiência, essas prova online... você fica tão frustrado depois [...] Eu era muito tímida, até nisso a sala de aula ajuda. (Entrevista, 20/11/2018).

No Excerto 2, Isabel enfatiza suas especificidades sendo uma estudante mais velha que já passou por outras experiências de ensino que a marcaram negativamente, sobretudo as avaliações<sup>49</sup> disponibilizadas pelo estado para aproveitamento desses conhecimentos e adiantamento nos estudos. Ressalta ainda a importância da sala de aula, do contato entre aluna e professoras e do relacionamento proporcionado neste ambiente para sua aprendizagem e mesmo participação mais ativa e engajada nas aulas, superando barreiras emocionais, como a timidez.

Catarina, por sua vez, sugere o papel social da EJA para a população em geral em sua proposta de inserir o sujeito no mundo produtivo do trabalho e/ou dos estudos. Em seus termos, invoca a EJA no plano da possibilidade, do *otherwise*, de ampliação dos horizontes de futuro para pessoas que são marginalizadas em virtude de seu *status* social e nível de escolaridade – que não podem ser separados de questões de linguagem, de raça, de classe, de gênero, de capacidade, entre outros. Em suas palavras,

Excerto 3

**Catarina:** EJA é uma oportunidade de não desistir, é um incentivo bom. Se um dia ele não existir, muitas pessoas vão passar muito aperto. Saber que nunca é tarde... (Entrevista, 23/11/2018).

---

<sup>49</sup> Exames supletivos (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA) estão estabelecidos em Lei com o objetivo de permitir a continuidade dos estudos “em caráter regular” ou ainda o aceleração dos estudos. Estes exames diminuem os custos a serem arcados pelo Estado para a educação dessas alunas, algumas das quais consideradas não mais produtivas para a sociedade. Ao mesmo tempo que envolvem menos custos do que a manutenção dessas estudantes em sala de aula considerando-se a infraestrutura e o pessoal necessário para o funcionamento da modalidade, é mister ressaltar que com esta opção se perde em termos de formação humana, voltada à cidadania e à reflexão, para além do mercado produtivo. Com a pandemia de covid-19 e a implementação das aulas remotas, grande parte das turmas de EJA desistiu (sem dados oficiais até o momento). A partir da minha convivência com algumas alunas, penso que a dificuldade de utilização e de acesso a aparelhos tecnológicos, bem como sua preferência pelo acompanhamento com a professora em sala de aula podem ser apontados como agravantes.

As visões positivas da EJA não calam dificuldades enfrentadas pelas estudantes, tampouco diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto Ester, estudante adulta, aprecia o formato da EJA ensino médio (duas disciplinas por semestre, 4 horas/aula por dia), José considera o formato acelerado e redutor:

Excerto 4

**Ester:** Eu acho melhor assim, porque, tipo assim, você num fica só uns minutinho para cada aula, é como se diz, é igual um remix as outras aulas. Você aprende um pouquinho disso, daí quando você tá começando a memorizar, já vem outro professor, já tem outra aula... já é difícil assim, ó, que é a aula inteirinha, né, só disso, imagine se fosse um pouquinho de um, um pouquinho de outro... assim é bem mais legal. (Entrevista, 20/11/2018).

**José:** Na EJA é muito resumido, né? No regular você tem mais tempo para as atividades, e na EJA tem que ser tudo muito rápido. No EJA, eu já fiz umas quatro vezes, devido a trabalho, a viagem, né? Mas esse eu fiquei. (Entrevista, 20/11/2018).

De um modo ou de outro, ressalto a permanência de José no Colégio durante aquele semestre (“mas esse eu fiquei”) como indicadora da importância dessa modalidade para aquelas alunas que foram privadas de seu acesso à educação básica no ensino regular por quaisquer motivos (LANDIM, 2014), afirmando a EJA como um “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Por considerar as necessidades e a disponibilidade desse público, essa modalidade deve ser ofertada em condições adequadas à sua entrada, permanência e conclusão dos estudos, em um formato que leve em conta seus saberes, experiências pessoais e profissionais e seus compromissos com o mundo do trabalho. (BRASIL, 1996).

O ensino na EJA, no entanto, não se faz isoladamente no Colégio onde realizei o trabalho de campo. Naquele espaço ele é, também, perpassado pelas dinâmicas do ensino noturno e pelo projeto educacional e organizacional do Colégio. Exemplifico com três situações: 1) eventos escolares; 2) liberação de estudantes antes do horário; e 3) política escolar para liberação de estudantes.

Quanto ao primeiro, esses ocorriam dentro e fora do calendário escolar, o que significa que muitas vezes nos preparávamos antecipadamente e em algumas outras éramos pegas de surpresa sobre a necessidade de levar as alunas para o evento. Os eventos, ao que me parece, serviam a função educacional e cultural da escola em sua

forma mais ampla, de modo a proporcionar às alunas acesso à arte. Esses compreendiam projetos fixos da escola, iniciativas isoladas de professoras, bem como iniciativas isoladas de cidadãos comuns fora do Colégio, que contatavam a coordenação para negociarem a possibilidade e a relevância de alguma ação para aquele espaço. Como exemplo destaco a apresentação de uma artista comediante no dia 09/10/2018 ao final do horário escolar em todos os turnos de aula, que proporcionou um momento de lazer e de reflexão às alunas ao trazer temas relacionados ao cotidiano daquelas crianças e jovens (consumo de drogas, importância da família, entre outros). Durante o evento, ficamos todas na mesma sala, próximas às nossas alunas. Ao final, nós, professoras e alunas, comentamos sobre nossas impressões e o que nos pareceu importante levar para nossos contextos. O evento nos serviu, assim, tanto em sua dimensão artística/estética quanto em sua dimensão pedagógica, como insumo para pensarmos nas experiências de vida de nossas alunas e para planejarmos nossas aulas. Não ocorreu, contudo, o aproveitamento desses eventos como assunto dentro da sala de aula talvez por já trabalharmos com temas amplos ou por não termos percebido alguma identificação das nossas alunas com as situações retratadas.

Quanto ao segundo, foi uma prática a qual tive de me adaptar e que posteriormente compreendi que faz parte daquele cotidiano escolar. O turno noturno iniciava das 18:30 e ia até às 22:30. Ao passo que o corpo docente chegava às 18h30 e se reunia na sala de professoras, o corpo discente só chegava a partir das 19:10h, após suas rotinas de trabalho e isso fazia parte da rotina oficial do Colégio, que cumpria a demanda de adaptação das necessidades desse público ao ensino noturno. As professoras, então, organizavam seus materiais e se preparavam para a chegada das estudantes. O horário de saída, por sua vez, dependia das emergências impossíveis de serem controladas pelas participantes que ali se encontravam. Algumas vezes pela ausência de uma pedagoga, outras por alguma situação externa ao Colégio, as discentes eram liberadas para ir embora antes do horário previsto. As professoras eram avisadas apenas minutos antes, e tinham pouco tempo para se organizar para devolver o material didático na secretaria e/ou biblioteca e para se orientarem quanto ao conteúdo.



Quanto ao terceiro, apesar de ser certamente uma política de todas as escolas, foi algo que me chamou a atenção e sobre a qual conversei algumas vezes com a professora Edna. Para serem liberadas durante o horário da aula, as alunas têm de ir à coordenação, explicar o motivo de sua saída e ligar para sua casa para que uma pessoa responsável aprove essa saída. Isso acontece inclusive no ensino noturno, que é composto por turmas de ensino médio regular e pela modalidade EJA, sendo esta última o motivo da minha surpresa. Assim, pessoas adultas têm de ligar e ter a permissão de seus cônjuges ou de alguém para retornar para sua casa.

Essas situações corriqueiras foram elencadas para que a leitora consiga perceber como o contexto escolar não envolve somente questões educacionais restritas ao ensinar e ao aprender da sala de aula; há muitas dinâmicas (desde a importância da alimentação fornecida pela escola para muitas das que ali estudam até a escuta e o acolhimento de problemas pessoais pelos quais alguém da comunidade escolar está passando) que constroem e nos fazem fazer coisas de modos diferentes (LATOURET, 2012). E tudo isso, como uma assemblage (DELEUZE; GUATTARI, 1995), faz parte da aprendizagem, da colaboração e da formação continuada de professoras.

Em outras palavras, apesar de tantos passos percorridos, diversos estudos apontam que à modalidade EJA pouca atenção é dada seja em contexto de formação docente para este público seja em contexto de atuação profissional (ARAÚJO; AMORIM; DANTAS, 2016; FREITAS; RIBEIRO, 2014; SILVA, 2011). Considerando que quem volta aos bancos das salas de aula<sup>50</sup> geralmente são jovens cuja faixa etária não mais as permite cursar a modalidade regular e adultas e idosas que por quaisquer motivos tiveram de desistir, que visam o preparo para o mercado de trabalho e a ascensão social, não se pode vislumbrar qualquer tipo de educação que se queira problematizadora e transformadora, voltada ao social, que relegate o contexto singular de realidades específicas com as quais devemos aprender.

Diante do exposto, penso que a educação bem como a EJA e o ensino de língua inglesa mais especificamente devem ser problematizadas por meio de um viés

---

<sup>50</sup> Este público aumentou significativamente após a redução da idade mínima para certificação pela conclusão do ensino fundamental e médio de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos, respectivamente. (PARANÁ, 2006).

crítico (BOHN, 2013). Assim, engajada em uma prática docente que se assenta nos pressupostos do Letramento Crítico Redefinido (LCR), defendo uma prática problematizadora que busque possibilidades contingentes de ação e que nunca perca de vista o caráter ético de nossas ações dentro e fora da sala de aula (ANDREOTTI, 2014b; JORDÃO, 2013, 2014a, 2014b; JORDÃO et al, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b, 2017). A proposta desta prática problematizadora está fincada nas práticas docentes cotidianas como um exercício de transformação constante (uma espécie de tornar-se que nunca chega em um ponto, mas que vive em movimento): tornar-se professora, tornar-se aluna, tornar-se cidadãs (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A partir disso, acredito que professoras desta modalidade devem buscar desenvolver uma práxis pedagógica que lhes possibilite uma atuação mais condizente com as realidades que encontram em suas salas de aula, e que não raro as desestimulam.

### 2.3.3 As construtoras da pesquisa

As participantes desta pesquisa são uma professora colaboradora de inglês, a professora pesquisadora que escreve esta tese e as alunas que cursaram a disciplina Inglês, na modalidade EJA, nível médio, turno noturno, do Colégio durante o segundo semestre de 2018, contabilizando a carga total de 128 horas/aula. Às professoras colaboradora e pesquisadora chamarei participantes diretas, tendo em vista o objeto de reflexão da tese ter sido a colaboração e a formação continuada entre as duas. Às alunas, por sua vez, chamarei participantes indiretas por fazerem parte da grande assemblage que é a sala de aula e a formação, por possibilitarem que suas reflexões nos trouxessem desconforto e (des)aprendizagens, por nos ofertarem um ambiente acolhedor, seguro, mas dissensual, por negociarem temas e práticas a serem trabalhados em sala de aula, por nos mostrarem outras culturas e realidades que não as nossas, por nos convencerem de que outro mundo e outras práticas são possíveis e ainda por nos fazerem ver que precisamos estar em constante estado de mudança e alerta na educação. Assim, apesar de não serem o foco da pesquisa, foram as responsáveis por tantos conhecimentos e aprendizagens compartilhadas em sala de

aula, elementos que me auxiliaram a empreender um exercício de leitura e teorização ao longo dos capítulos.

Cumprir dizer, assim, que faço referência à professora colaboradora, Edna Regina da Silva, a partir de agora como Edna, sua identidade verdadeira, por respeito ao desejo da professora de ter seu nome publicado e em consideração à ética e à colaboração *otherwise* que construímos juntas. Sendo uma pesquisa *com*, identificar quem é este ser com quem agi, trabalhei e aprendi e que também foi responsável por minha formação continuada é, no mínimo, coerente com uma práxis crítica e relacional de pesquisa, que não se pretende extrativista nem se projeta como universal, mas enuncia suas verdades construídas localmente e assim traz o corpo, a história, os conhecimentos e as vivências das professoras, como sujeitos, para o espaço acadêmico.

Para as alunas, como foi sua vontade, mantive seu anonimato ao atribuir-lhes nomes fictícios. Considerando o final do semestre e a conclusão do EM de algumas alunas, não me foi possível entrar em contato com todas para a escolha de seus apelidos nesta tese. Por isso, aleatoriamente escolhi seus nomes como Ester, Catarina, Rodrigo, Jorge, Eva, Acelino, Judit, José, Antônio, Maria, Anita, Joaquim, Regina, Isabel, João, Henrique, Manoela, Paulo e Marcos. Estes nomes aparecem na descrição das aulas e na transcrição das entrevistas de feedback do semestre – as últimas feitas somente com aquelas alunas que se dispuseram a falar e que conseguiram comparecer às aulas até o final.

Mais marcadamente em termos de descrição identitária, a professora Edna se identifica como uma mulher cis, casada, mãe de dois filhos, branca, classe média, sem religião definida e catarinense. Eu, Jhuliane, me identifico como uma mulher cis, casada, não branca (parda/negra), classe baixa, católica e cearense (por mais que tenha nascido e morado em São Paulo nos primeiros cinco anos de vida).

À época da geração do material empírico, Edna atuava como professora de língua portuguesa e língua inglesa há 16 anos, há 15 somente naquele Colégio. Tinha 56 anos, era professora licenciada em Letras Português/Inglês por uma instituição privada, com pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional, além de ter participado de várias formações continuadas ofertadas pelo Núcleo de Assistência

Pedagógica-UFPR (NAP-UFPR)<sup>51</sup>. Em relação a suas experiências acadêmicas enquanto profissional do Ensino Básico, teve contato com pesquisa e com outras colaboradoras por meio, principalmente, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência junto à UFPR (PIBID-UFPR).

A professora, em entrevista para esta tese, afirmou que viu sentido no trabalho com Letramento Crítico (fomentado desde sua participação no PIBID-UFPR e nas oficinas do NAP-UFPR) pela possibilidade que esta traz para lidar com qualquer tipo de assunto, não especificamente do currículo de língua inglesa. Enfatizou a liberdade que tem para trabalhar na escola pública e, principalmente, naquele colégio, e o quanto esta liberdade demanda uma busca de leituras e outros conhecimentos que devem ser levados para a sala de aula com vistas a um trabalho produtivo com a língua. Por esse engajamento com a abordagem que eu, enquanto pesquisadora, também compartilhava, optamos por trabalhar a partir do LCR em nossas aulas de inglês.

Havendo descrito sobre minha trajetória acadêmica na Introdução deste texto, acrescento aqui que, enquanto professora, trabalho desde 2006. Sempre fui apaixonada pela profissão e incentivada a estudar e a seguir a carreira, embora houvesse nutrido dúvidas quanto à docência durante o ensino médio em virtude da alta desvalorização desta profissão. Apesar de estar fora de sala de aula durante o período de meu doutoramento, já atuei profissionalmente como professora de inglês em institutos privados e públicos de idiomas, como professora de reforço de todas as disciplinas para o ensino fundamental, como tradutora, revisora e assessora de publicação acadêmica e como professora assistente de português em uma instituição de ensino superior no exterior. Meu contato com professoras em formação inicial ou continuada se deu pela participação em outros espaços universitários, lidando com acadêmicas e com aspirantes à academia, dentro e fora da área de educação linguística.

---

<sup>51</sup> O NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) é um núcleo de extensão da Universidade Federal do Paraná voltado à promoção de formação continuada para professoras de línguas estrangeiras da educação básica por meio de cursos e eventos. O PIBID (Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência) é uma ação do governo federal voltada à formação inicial de professoras das diversas áreas do conhecimento, bem como à melhoria da qualidade da educação básica para estudantes de escolas públicas. Ambos serão retomados no Capítulo 5 que trata da colaboração entre as professoras.

As participantes estudantes que compuseram a cena da sala de aula e possibilitaram a aprendizagem e a nossa própria ação e formação docente tinham entre 18 e 54 anos e eram em número variado – das 24 matriculadas, 19 chegaram a participar das aulas. Algumas terminaram dentro da carga horária necessária (que variava entre 50%, 75% ou 100% da carga total, como ilustrado na seção 2.3.2), outras participaram de algumas aulas e faltaram outras, não conseguindo terminar o semestre, e outras ainda tiveram de desistir. Deste número, dez estudantes se identificavam com o gênero masculino e nove com o gênero feminino (sendo uma delas transgênero).

A sala de aula foi lida por mim como bastante heterogênea. Apesar de não ser minha intenção reduzir as estudantes a determinadas características e estereótipos como se essas também não fossem moventes, e de perceber a diversidade presente na sala de aula da EJA como algo constitutivo de todo e qualquer espaço, independentemente de cor, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, classe ou grupo social, destaco algumas características para salientar que sua heterogeneidade foi marcada neste texto interna e externamente de diversas formas. Acionei aqui as identificações que seriam interessantes neste momento. Outras foram retomadas na leitura do material empírico a partir de situações específicas, a exemplo do que aconteceu também em relação à professora, conforme mencionado anteriormente.

Assim, esta heterogeneidade abarcava pessoas cis e trans, majoritariamente evangélicas, mas também católicas, agnósticas, e sem religião específica, com baixo a médio poder aquisitivo e lidas por mim como brancas, pardas e negras. Algumas estudantes comentavam sobre problemas na família, eram ou já tinham sido dependentes químicas ou ainda já haviam se envolvido com a polícia. Algumas das jovens estavam desempregadas, e as estudantes mais velhas buscavam capacitação para o mercado de trabalho ou uma melhoria para seus empregos. Algumas jovens moravam com seus pais, enquanto outras já haviam constituído família. Outras, ainda, vislumbravam outras alternativas de vida, como morar no exterior, ser missionária, ser pregadora, mudar de emprego, fazer faculdade (Diário de campo – Aulas 1 e 7 – 31/07/2018 e 21/08/2018, respectivamente).

Dito isto, acrescento que as aulas do Colégio na modalidade EJA iniciaram no final do mês de julho de 2018 e encerraram em dezembro do mesmo ano, sempre às terças e às sextas, de 18:30h (concretamente 19:10h) às 22:30h. Enquanto professora pesquisadora, fiz visitas esporádicas à comunidade escolar, inclusive em diferentes turnos, entre março e junho de 2018. Fiz isso com o intuito de estabelecer vínculos com o Colégio como um todo, de conseguir observar o cotidiano escolar e até mesmo de observar o comportamento das estudantes.

Sobre o local escolhido e como as participantes foram convidadas a fazer parte da pesquisa, elucido que tal processo se deu de forma voluntária. Inicialmente, entrei em contato via e-mail com a professora. Tendo a professora aceitado me receber para conversarmos sobre os detalhes da parceria que eu estava propondo, fui ao seu encontro no Colégio, conversamos sobre os procedimentos da pesquisa e verificamos a disponibilidade e aceite da própria instituição de ensino. Para tanto, conversei com a diretora e com a coordenadora, que me acolheram prontamente. Sublinho que adentrei o espaço do Colégio somente após receber autorização da SEED.

Por fim, participei de reuniões pedagógicas antes de entrar em sala de aula. Para a professora colaboradora, fui ao colégio e expliquei detalhadamente meus interesses de pesquisa, minhas leituras teóricas e a abertura do trabalho às contingências da nossa colaboração. Para as alunas, no primeiro dia de aula no colégio, detalhei o objetivo geral da pesquisa e o porquê de minha presença em sala de aula – desejava aprender com a professora e com elas sobre o ensino de inglês para esta modalidade, ao mesmo tempo que a professora também poderia aprender comigo e com o que se apresentava ao nosso redor. Não falei, contudo, que era pesquisadora vinculada a alguma universidade, para que todas pudessem me enxergar como uma professora colaboradora naquele contexto.

#### 2.3.4 O trabalho na sala de aula de EJA

Em diversas conversas, a professora Edna e eu decidimos como a nossa colaboração iria ocorrer. Optamos por elaborar o planejamento e o consequente replanejamento das aulas do semestre juntas, pensar em grandes temas para que

podéssemos utilizar os materiais disponibilizados pela escola (além dos nossos) e para que fossem o fio condutor das atividades propostas. Decidimos estar juntas durante todos os momentos das aulas, para que melhor podéssemos atender as alunas em suas dúvidas, comentários e necessidades. Resolvemos também participar das reuniões pedagógicas juntas, com a autorização que recebi da diretora e a aprovação do corpo docente do Colégio. Propusemo-nos ainda a avaliar as alunas segundo critérios estabelecidos por nós e em acordo com as atividades trabalhadas em sala de aula.

Por mais que, enquanto pesquisadora, eu tenha ido à escola tendo em vista as necessidades locais e específicas do colégio e da professora – produção de material didático e trabalho com a pronúncia, de acordo com a professora –, não pude deixar de lembrar das minhas leituras e dos interesses que me constituem, os quais compartilhei com a professora de maneira explícita já no início de nosso trabalho (Cf. Quadro 4). Torná-los conscientes e compartilhá-los com a professora foi uma forma de evitar qualquer falsa neutralidade da minha parte, ao mesmo tempo que me abriu a outras possibilidades de ação e de entendimento do mundo a partir do contato com a professora colaboradora e com a comunidade escolar. É assim que entendo que nós partilhávamos de uma atitude fundamentada no LCR, contudo, o que cada uma entende por criticidade e em que momentos ou de que forma esses entendimentos foram mudando é algo que deve ser considerado.

#### QUADRO 4 – E-MAIL-CONVITE ENVIADO DIA 18 DE DEZEMBRO DE 2017.

Bom dia, Professora Edna,  
Como vai? Tudo bem? Espero que este email a encontre bem!  
Primeiramente, sou Jhuliane Evelyn da Silva, estudante do doutorado em Letras da UFPR, orientanda da professora Clarissa Menezes Jordão, da Linha Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.  
[...]  
Gostaria de saber se você se interessaria em participar de uma proposta colaborativa de ensino de inglês durante o ano letivo de 2018 em uma de suas turmas. Esta colaboração envolveria planejarmos e conduzirmos atividades/aulas, elaborarmos materiais, projetos, enfim, pesquisarmos a sala de aula juntas durante todo um ano (a começar pela semana pedagógica) a fim de perceber como as práticas que desenvolveremos irão contribuir para as práticas dos alunos, bem como para as nossas enquanto agentes de criticidade. Gostaria de pesquisar o que conseguimos fazer em sala de aula a partir do que (não)temos, levando em consideração o que os alunos são e trazem, e de ver o ambiente da sala de aula enquanto locus de formação para nós, professoras.  
Estes são objetivos bem gerais para você ter uma visão geral do que pretendo, mas o que desenvolveremos em sala de aula parte da sua necessidade, que conhece a escola, a turma, o bairro, o



contexto do qual faz parte.

Este é somente um email inicial. A depender de sua resposta, poderíamos sentar para tomarmos um café (que é sempre bom!) para esclarecer quaisquer dúvidas e para ver se compramos a ideia juntas. Já adianto que não há nada construído a priori para além de leituras, experiências diferentes e pressupostos teóricos que me guiam de alguma forma. Tudo o que faremos partirá de nossas conversas e planejamento que, falemos a verdade, é sempre adaptado à diversidade inerente às turmas.

Por ora, agradeço imensamente sua atenção e fico no aguardo de respostas quando possível.

Abs,

Jhuliane

FONTE: A autora (2021)

Ademais, as aulas foram conduzidas pelas duas professoras. Enquanto uma falava, a outra ia assistir às alunas ou elaborar algum material ou ainda aprender com a outra, de modo que as duas estavam sempre em relação e em contato próximo uma com a outra. Não dividimos nossa ação em exposição do conteúdo para uma e elaboração e condução de atividades para a outra, por exemplo. Ora uma expunha, ora a outra o fazia ou retomava na aula seguinte de acordo com a percepção da necessidade demonstrada.

O planejamento do semestre, principalmente no que concerne ao trabalho a partir de temas e ao planejamento do primeiro mês, se deu de modo geral em julho, antes do início das aulas. Antes de cada aula, trocávamos áudios via *WhatsApp* ou e-mails compartilhando nossas ideias para a aula e combinávamos os materiais dos quais precisaríamos. Além disso, chegávamos mais cedo na escola para decidir quem gostaria de guiar que atividade e quais das atividades que pensamos iriam entrar ou não na aula. Utilizamos esses espaços não convencionais por serem os recursos que se nos mostravam disponíveis e produtivos para que atingíssemos nossos objetivos naquele momento. Com isso, aponto para nossas conversas antes, durante o intervalo e depois das aulas, que avaliavam a situação, o comportamento das alunas, a resposta delas às aulas, o que havia nos chamado a atenção, as leituras que tivemos de fazer para planejar a aula, a relação entre as alunas e suas famílias/entorno, o ambiente escolar, como as professoras estavam vendo a escola, as alunas e as situações cotidianas de sala de aula, o impacto das decisões políticas sobre a classe de professoras, sobre a comunidade escolar como um todo e sobre nós, enquanto cidadãs; enfim, as conversas informais que aconteciam entre nós mesmas ou com as

colegas nos abriam espaço para construções de significação, para debate, para compartilhamento e para dissenso. Tais conversas foram por mim registradas por meio de notas em diário de campo escritas sempre que possível – normalmente ao final do dia.

Justifico ainda esse tipo de comunicação e esses pequenos espaços de formação levando em consideração a grande carga que muitas professoras têm sobre si, dada a quantidade de turmas, de alunas em cada turma e de avaliações a corrigir, além de terem que lidar com as burocracias escolares, com a indisciplina, com a falta de incentivo, entre outros. A colaboração não pode ser mais um peso, mas, sim, uma responsabilidade, uma oportunidade e um compromisso para consigo e para com o Outro. Ela deve auxiliar as professoras e não o contrário, deixando-as mais assoberbadas e desestimuladas para pesquisar sua prática. Daí considerar e valorizar tais espaços como pertinentes ao processo de pesquisa e de formação continuada tanto minha, enquanto pesquisadora, quanto da professora Edna.

Em relação ao currículo da EJA, que é o mesmo do ensino regular com metodologias e tempos distintos, nossas aulas não se balizaram pelo ensino da gramática em si e para si, pois partimos do entendimento compartilhado de língua enquanto um repertório (CANAGARAJAH, 2013) que deve ser ampliado e utilizado para comunicação nos espaços em que habitamos, isto é, nas zonas de contato com nossas e com outras comunidades. Sendo a língua viva e constitutiva do nosso ser e estar no mundo, trabalhamos com diversificados materiais e modalidades de modo a ampliar e problematizar as concepções que as alunas tinham de língua.

Nosso engajamento nos pressupostos do LCR nos levou a entender criticidade naquele espaço e tempo como uma atitude problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2012) que reconhece a agência das alunas e das professoras (BHABHA, 1998, JORDÃO, 2009, 2010, 2013, 2014a, MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b) e como uma postura de reflexividade quanto às nossas próprias crenças, verdades, leituras e entendimentos de si, de mundo e do outro (ANDREOTTI, 2011; MASNY; WATERHOUSE, 2011; MASNY, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a; SPIVAK, 2004). Essa criticidade não estava no simples fato de questionar as alunas sobre os temas, ou perguntar a opinião delas, ou ainda trabalhar com estereótipos e sua crítica. Estava em

escutar histórias faladas a partir de outros loci, validadas por outras comunidades interpretativas, em respeitar o Outro, mas discordar quando preciso, em rever os nossos preconceitos e visões fechadas do que é ser crítico e pós-estruturalista, em assumir que não temos controle ou conhecimento suficiente para tudo, em ler as necessidades emocionais e financeiras das alunas, em acolher as dúvidas e os problemas que as alunas levavam para a sala de aula, em criar um espaço seguro e respeitoso de fala, seja para o consenso seja para o dissenso ou somente para a dúvida.

Cientes de alguns desses elementos, junto ao conhecimento e à experiência da professora naquela instituição, à sua vivência naquele bairro e com várias daquelas estudantes, lemos os materiais recomendados pela única versão do PNLD destinado à EJA – ensino fundamental<sup>52</sup> (2014-2016) e levamos outros materiais e textos que possuíamos para organizar os seis meses em temas. A escolha por abordar temas se deu (1) pela praticidade possibilitada pelo material didático específico para aquela modalidade, (2) pela não utilização da gramática normativa como fundante, mas como um dos elementos importantes para ampliar nosso repertório linguístico-cultural-comunicativo, (3) pela pertinência dos temas àquela faixa etária e aos problemas sociais abordados e (4) por ser uma forma mais aberta e que exige maior participação das aprendentes nas aulas. Todavia, isso não implica que os temas foram tratados de modo fechado ou que as estudantes não poderiam mudá-los de acordo com seus gostos e necessidades. Para que isso não ocorresse, no primeiro dia de aula, a professora Edna e eu propusemos alguns temas que foram negociados e acordados pelas alunas e estas sugeriram outros temas de seu interesse no decorrer das aulas.

Assim, tendo como base os conteúdos do ensino fundamental e a necessidade de revisão e aprofundamento dos mesmos para o nível médio, pensamos em temas que nortegassem nossas ações em sala de aula. Eles foram 1) Identidade, pluralidade e trabalho, 2) Direitos humanos, 3) Moradia, saúde e qualidade de vida e 4) Desenvolvimento e sustentabilidade. Esses temas perpassam todos os livros da EJA

---

<sup>52</sup> Até o momento da escrita desta tese ainda não há livros específicos e aprovados pelo PNLD de distribuição gratuita para a EJA nível médio.

de editoras distintas e em quaisquer disciplinas, como pode ser observado a partir dos sumários dessas coleções<sup>53</sup>.

QUADRO 5 – TEMAS COMO DISPOSTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA MODALIDADE EJA FUNDAMENTAL

COLEÇÃO	LIVRO	TEMAS
<b>Caminhar e Transformar (2013)</b>	Anos finais do ensino fundamental	Identidade e diversidade; Meio ambiente e sustentabilidade; O mundo do trabalho; Cidadania e direitos humanos.
<b>EJA Moderna (2013)</b>	6º ano	Identidade e pluralidade; Alimentação.
<b>EJA Moderna (2013)</b>	7º ano	Moradia; Saúde e qualidade de vida.
<b>EJA Moderna (2013)</b>	8º ano	O país; A sociedade brasileira.
<b>EJA Moderna (2013)</b>	9º ano	Trabalho; Desenvolvimento e sustentabilidade

FONTE: A autora (2021).

O contexto da EJA nos levou a pensar as aulas a partir das especificidades locais, considerando o tempo de cada aluna, o Colégio, os conteúdos a serem trabalhados, o material disponível apenas para o ensino fundamental, mas que serve para o ensino médio também, e ainda a não obrigatoriedade das avaliações formais.

Para trabalhar os temas, utilizamos os livros (cf. Figura 1) como material didático disponível, como parte dos nossos recursos, e, por isso, não nos detivemos a eles nem à disposição e progressão de suas páginas. O que fizemos foi discutir que atividades poderiam ser interessantes, como poderíamos complementá-las, quais as contribuições daqueles livros didáticos e que concepções os embasavam. (JORDÃO et al., 2017, JORDÃO, 2014b).

<sup>53</sup> Na coleção EJA Moderna, esses temas se repetem nas distintas disciplinas.

FIGURA 1 – LIVROS EJA



FONTE: A autora (2021).

Para além dos materiais supramencionados, recorremos a docentes de história, de geografia, de artes e de outras disciplinas para nos auxiliarem com a compreensão sobre determinados assuntos. Ademais, fizemos uso do laboratório de informática para termos acesso à pesquisa via internet (o que não se fez sem dificuldades, pois nem todos os computadores estavam funcionando e passamos dois meses sem internet por um problema técnico) e de uma sala maior que a sala de aula regular para assistirmos a filmes. Nesta grande sala, outras atividades escolares aconteciam simultaneamente, com outras turmas de alunas. O Quadro 6 resume os temas trabalhados durante as aulas. O planejamento geral inicial da disciplina encontra-se no Apêndice 2, ao passo que o conteúdo e as atividades desenvolvidas podem ser encontrados no Apêndice 3.

QUADRO 6 – RESUMO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS

AULAS	TEMAS	CONTEÚDO/PROJETOS
1 a 10	Identidade, pluralidade e trabalho	O inglês no meu dia a dia “The danger of a single story” Produção escrita de currículo profissional
11 a 16	Direitos humanos	Produção escrita e oral: O Brasil/A Curitiba que eu quero e My dream.
17 a 24	Moradia, saúde e qualidade de vida	Discussão de textos e vídeos Padrões de beleza Visita das ETAs
25 a 32	Desenvolvimento sustentável e	Produção oral e escrita: O que temos feito ao meio ambiente?

FONTE: A autora (2021).

Como nos mostra o Apêndice 2 em comparação com o Quadro 6 e o Apêndice 3, grande parte do planejamento foi alterado conforme as demandas das estudantes e as contingências daquele Colégio. Os temas trabalhados em maior ou menor número de aulas também se desenvolveram conforme a responsividade e o interesse das estudantes e se mostraram fulcrais para o desenvolvimento da educação linguística crítica das professoras e alunas envolvidas, como poderemos ver nos capítulos que seguem.







### 3 COLOCANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS EM PERSPECTIVA

“[...] se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível.” (LOPES, 2013, p. 21)

Escrevo esta tese em um momento de crise: crise política, educacional, econômica, ambiental, social, de valores, pandemia de covid-19, redução e cortes de investimentos públicos nos direitos sociais, mercantilização da educação, contestação da democracia, do Estado de direito e bem-estar social. Por seu caráter permanente, essas crises já são consideradas dentro dos termos da normalidade (SOUSA SANTOS, 2020).

Conforme Santos (2020), desde a década de 1980 vivemos em um estado de exceção, com a imposição do neoliberalismo como forma hegemônica de capitalismo. Contudo, a exceção há muito tem sido regra e se perpetua por meio da legitimação das desigualdades sociais e da inevitabilidade e consequente impotência diante dos desastres ambientais, para citar alguns, confirmando que “o objetivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020, p. 5).

Com isso, não quero dizer que essas crises são experienciadas da mesma maneira, tampouco que suas causas e efeitos atingem a todos com a mesma intensidade nos mais diversos espaços e tempos. Também não quero dizer que elas são aceitas passivamente, de modo que nada se faz ou se pode fazer para resistir a elas. Ao contrário. Apesar de discursos neoliberais e coloniais ocuparem cada vez mais espaços hegemônicos e concretos em nossas vidas, construo o argumento de que é na impossibilidade de espaços alternativos, falas outras e discursos plurais que eles se tornam possíveis (DERRIDA, 1996).

A título de exemplo, ao passo que a pandemia de covid-19 escancarou e reforçou as consequências desse estado permanente de exceção, isto é, as injustiças, a exclusão e as desigualdades existentes entre os povos (quem pode trabalhar em casa, quem tem o privilégio de ficar em casa, quem precisa sair para trabalhar se

quiser viver, quem tem um sistema de saúde público eficaz, quem tem que morrer em casa, que vida importa mais, etc.), ela direta ou indiretamente abriu espaço para a discussão e uma nova atenção sobre assuntos tão caros como o racismo, o meio ambiente, os povos indígenas, o autoritarismo, a desigualdade em todas as suas frentes e a educação (quem pode estudar, quem tem acesso à escola e a recursos tecnológicos, quem está preparado para lidar com tecnologias em sala de aula, que tipo de formação docente se faz necessária para melhor lidar com tempos como esses, que tipo de escola precisamos para formar seres mais solidários, responsáveis e humanos). Quem haveria de pensar que, no mundo neoliberal em que vivemos, o comércio não essencial fecharia as portas, que alguns empregados poderiam trabalhar a partir de casa, que a malha aérea diminuiria, que as fronteiras de países fechariam, que as escolas parariam por causa de um vírus? De forma mais ou menos sistemática, com consequências exitosas e desastrosas em virtude dessas decisões, vimos o impensável acontecer neste período.

Com esses exemplos, convido minhas leitoras a utilizar este espaço para, comigo, (re)pensar quem somos, onde queremos chegar, quem queremos formar, o que queremos como projeto de vida em comunidade e que projeto de educação buscamos, mesmo que de forma contingente e escorregadia, como nos alertou Alice Lopes na epígrafe. Isso porque é na impossibilidade de vivermos uma educação diferente, tendo em vista todo o contexto trazido à luz nas primeiras linhas deste capítulo e o cenário brasileiro comentado na seção 3.2, que essa possibilidade se faz concreta.

Como entendo, este repensar envolve questionar o sujeito da modernidade, representado como fixo, uno e racional, repensar as grandes narrativas que nos forma(ta)m e que se fazem universais e grandes porque foram naturalizadas reiteradamente no sistema-mundo em que vivemos, e contestar o que é conhecimento, quem é validado para produzi-lo e quem é produzido para consumi-lo (LOPES, 2013; LYOTARD, 2009; TODD, 2009; USHER; EDWARDS, 1994). Em termos decoloniais, o repensar envolve promover uma justiça cognitiva que passa por provincializar o conhecimento criado como universal, questionar a hùbris do ponto zero da qual a modernidade se valeu para produzir suas narrativas (como vimos no Capítulo 2),

validar os conhecimentos criados como invisíveis e trazer o corpo de quem produz para dentro da conversa, com o objetivo de interromper a produção de desigualdades (CASTRO-GOMEZ, 2007; ESCOBAR, 2007; GROSGOUEL, 2007, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2010; SOUSA SANTOS, 2018). Antes (ou durante?) que isso, porém, o repensar envolve reconhecer nossos próprios desejos pela continuação deste sujeito, grandes narrativas e conhecimento modernos, bem como nossa implicação neles, para quem sabe, assim, podermos nos engajar em desinvestir e interromper essas formas violentas de vida/conhecimento e quiçá buscar formas outras de viver e de agir, inclusive de formar professoras.

Havendo dito isso, convido a leitora a observar o campo da formação docente. Nele, vemos diversas perspectivas de formação que coexistem a despeito de possuírem distintas bases teóricas, e consequentemente, diferentes projetos educacionais. Fundamentando algumas dessas perspectivas, destacam-se discursos homogeneizantes e essencialistas sobre quem é a professora e sobre como sua formação deve ocorrer. Esses discursos se vinculam a uma educação da ordem do conhecimento aplicável e objetificado, da transmissibilidade, da manutenção do *status quo* da sociedade neoliberal e do desenvolvimento do sujeito moderno como o conhecemos.

Consoante Alice Lopes e Veronica Borges (2015), na medida em que se questiona esse discurso de sujeito centrado, bem como os conceitos de verdade, de certeza e mesmo de conhecimento que são próprios da modernidade/colonialidade, abandona-se a ilusão de controle sobre a identidade de quem formamos, sobre o que se ensina e o que se aprende. De fato, qualquer projeto educacional e de formação docente dentro da perspectiva moderna/colonial mostra-se no plano do ideal e está fadado ao fracasso<sup>54</sup>, pois parte de objetivos rigidamente definidos e inequívocos e não está aberto às imprevisibilidades constitutivas da vida. Talvez essa seja uma das razões pelas quais entra governo, sai governo, implementam-se diretrizes, decretos, currículos e mais projetos, e pouco se vê de mudanças substanciais. A formação de

---

<sup>54</sup> Fadado ao fracasso quando se considera a possibilidade de uma educação crítica voltada à expansão e à ampliação de nossos quadros de referência que permitam outras formas de viver, de conhecer e de existir no mundo. Por outro lado, se é objetivo funcionar como um mecanismo de exclusão e de reprodução de desigualdades, o projeto educacional neoliberal ainda se faz forte em diversos espaços.

discentes e docentes, continuam as autoras, sempre apresenta caminhos outros, conflitos, respostas inesperadas, planejamentos modificados e, por isso, reclama a tradução<sup>55</sup> como um espaço de possibilidade e movimento para que se possa adequar aos e modificar os diferentes espaços em que se faz necessária.

Por tradução em sala de aula e em espaços de formação entendo a busca da criação de um espaço plural de convivência (não necessariamente harmônica) que exige de nós uma postura de respeito diante das diferenças<sup>56</sup>, bem como o exercício de tentar entender e se colocar no lugar do Outro em seus termos, mesmo sabendo que não conseguiremos fazê-lo sem deixarmos de moldá-lo aos nossos quadros de referência. Enfim, a busca contínua da criação de uma “coletividade de dissonantes”<sup>57</sup> que lute para coexistir em um mundo finito e de “recursos” esgotáveis (MENEZES DE SOUZA, 2021; SOUSA SANTOS, 2018; TODD, 2003).

Aqui uno-me à Lopes (2013) mais uma vez para corroborar a impossibilidade (e improdutividade) de um projeto de formação docente que considera a ideia de plenitude, de certezas, de verdades neutras, de identidades fixas, de metodologias eficazes e de soluções prontas para todo e qualquer tipo de situação. Menos que paralisa, esta impossibilidade “[r]emete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Isso indica que, por menos produtivo que seja querermos conferir um significado ao projeto de formação docente, ainda assim é necessário fazê-lo (DERRIDA, 1996), considerando-se, no entanto, o equívoco, a contingência e a necessidade de um estado permanente de reflexividade no processo.

---

<sup>55</sup> As autoras utilizam a tradução no sentido de leituras, interpretações que ocorrem a partir de uma contextualização radical (LACLAU, 1990 apud LOPES; BORGES, 2015), dentro de um registro pós-estrutural e pós-fundacional. Meu entendimento de tradução, definido no próximo parágrafo, embora não fique distante deste, está fundamentado principalmente em Sousa Santos (2018) e em Menezes de Souza (2019). Outro uso do termo “tradução” feito nesta tese é a de tradução linguística, bastante utilizado em aulas de línguas. Sobre este, conferir Capítulo 4.

<sup>56</sup> Vejo a relevância de lidar com a diferença não de forma celebratória como no discurso neoliberal, mas histórica e criticamente.

<sup>57</sup> O autor tem utilizado a expressão em falas durante eventos. Como exemplo, conferir palestra intitulada “Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança”. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&t=323s&ab\\_channel=ClarissaMenezesJord%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&t=323s&ab_channel=ClarissaMenezesJord%C3%A3o). Acesso em: 29 maio 2020.

Penso na leitura derridiana de impossibilidade como potencializadora de criação e/ou retomada de (novos e velhos) projetos e a posiciono, mesmo que em tensão (LOPES; BORGES, 2015), juntamente à ideia de “esperançar” tratada por Freire (2000), entendendo a última como mobilizadora dessa potencialidade. Nesta perspectiva, embora reconhecendo a ideia de um projeto formativo voltado à mudança na educação e na sociedade em que vivemos como um projeto impossível cujo significado é sempre adiado e sempre outro, argumento que não podemos perder de vista a sua construção tamanha sua relevância e urgência em nosso contexto brasileiro. Para isso, precisamos nos engajar em práticas com ele coerentes, ainda que nossas práticas sejam sempre moventes. Essa formação se faz potente enquanto um espaço de respeito pela existência do Outro, de resistência e de luta por mudanças sociais, de validação de formas heterogêneas de conhecer, ser, sentir e significar o mundo e de nele habitar.

Enquanto docentes, somos nós, junto a nossas alunas e às instituições das quais fazemos parte, as responsáveis pela formação em que nos engajamos e que construímos (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b, NÓVOA, 2019). Ao mesmo tempo que exige de nós o reconhecimento de nossos limites, de nossos preconceitos e de nossos desejos, essa responsabilidade nos implica no ensino, nos entrelaça com as vidas que nos rodeiam e nos faz perceber como fazendo parte de um projeto de mudança, sem, contudo, concebemos *a priori* que mudança é essa e qual é este mundo que queremos (TODD, 2014; LOPES; BORGES, 2015).

Diante disso, neste capítulo, fundamentada em críticas pós-estruturalistas e decoloniais, penso a formação docente dentro da Linguística Aplicada Crítica e, para isso, exploro teorizações acerca da formação continuada de professoras, seus encaminhamentos, interesses de pesquisa e implicações para as professoras de línguas. Trago ainda algumas ressignificações de noções de língua, criticidade e papel da professora e das alunas a partir de experiências vivenciadas durante a pesquisa-formação.

Nas linhas que seguem, enuncio a formação continuada de professoras de forma situada no tempo e no espaço, a partir das *grietas*, como diria Catherine Walsh (2020), ou ainda das brechas, como trata Ana Paula Duboc (2012, 2021), em suas

tensões e conexões com o contexto global/hegemônico/colonial/acadêmico em que vivo. Esse posicionamento, vale ressaltar, se constitui como uma estratégia e um espaço de resistência, não como uma solução, com vistas à imaginação e à construção de algo diferente, mesmo que ainda não se saiba o que é.

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO BRASIL

Atualmente há, pelo menos, duas acepções de formação continuada amplamente reconhecidas. Uma restringe seu significado aos cursos institucionalizados de caráter especializado ofertados após a formação universitária em nível de graduação ou magistério. Outra amplia seu escopo para incluir todo e qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional da professora e que se configure enquanto um espaço de reflexão e discussão. Estas atividades compreendem desde horas de reuniões pedagógicas, congressos e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação até interações com pares na escola em situações formais e informais (GATTI, 2008). Apesar de me valer da primeira para embasar meu argumento, é neste segundo escopo que me situo e sobre o qual discuto mais a seguir (cf. seção 3.2).

As formações continuadas institucionalizadas são pensadas tanto dentro do sistema público (municipal, estadual ou federal) quanto de iniciativas privadas (como fundações e instituições) e de terceiro setor (como organizações não-governamentais). Inúmeras e heterogêneas entre si, essas formações podem ter duração que varia de poucas horas a quatro anos e tendem a prescindir de credenciamento, haja vista serem atividades promovidas no âmbito da pós-graduação *lato sensu* ou da extensão (GATTI, 2008).

Os diferentes tipos de formação surgem em resposta às condições sócio-históricas da sociedade em que vivemos, frutos dos desafios impostos pela democratização do ensino, pela inclusão de públicos que antes não participavam do espaço escolar, pelo precário desempenho escolar, pelas dificuldades colocadas ao currículo, ao ensino e à aprendizagem, entre outros fatores. Neste cenário surge o

discurso da atualização e da necessidade de renovação constantes na formação docente (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2016).

No contexto macro, é conhecido que a formação continuada de professoras foi institucionalizada no século XX em um momento em que

a mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas, a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e nas formas de organização da convivência, nos modelos de produção e distribuição, os paradoxos e contradições entre usos sociais e educativos etc. levaram a uma mudança no papel das escolas e nas funções dos professores. (IMBERNÓN, 2016, p. 34).

Também foi neste período que a escolarização obrigatória universal foi estabelecida na maioria dos países, inclusive no Brasil, já no final do século, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, em 1996.

O discurso da atualização profissional se intensifica no final do século XX em setores profissionais e universitários, porém com uma diferença fundamental. Nos países do Norte Global<sup>58</sup>, a formação continuada se volta para o imperativo de atualização profissional constante, tendo em vista as mudanças cada vez mais repentinas nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho (GATTI, 2008). No caso das professoras, não apenas a escolarização de um contingente bem maior e heterogêneo de pessoas exigiu mudanças na forma como elas educavam, mas também as inúmeras reformas educacionais, as novas tecnologias, as mudanças já observadas e as constantes alterações na organização escolar, para citar alguns (IMBERNÓN, 2016).

No Brasil, em contraste, por mais que haja consenso sobre a finalidade da formação continuada como sendo o “aperfeiçoamento” permanente da prática docente com vistas à melhoria da qualidade do serviço educacional (GALINDO; INFORSATO, 2016), ela se justifica como suplemento a uma formação inicial lida como deficitária, e portanto não se caracteriza necessariamente como espaço para ampliar ou aprofundar conhecimentos adquiridos na formação pré-serviço (GATTI, 2008), e sim como um

---

<sup>58</sup> Para uma discussão sobre o conceito, ver Capítulo 2.



primeiro contato com tais conhecimentos. O que se nota é um esforço dos sistemas educacionais no sentido de responder às demandas por um certo padrão de qualidade impostas por órgãos governamentais e outros organismos que regem a educação, sem obrigatoriamente levar em consideração quais as reais necessidades das professoras em seus tempos e espaços distintos. Via de regra, nas ações de formação (inicial e continuada) não se busca saber quais são as demandas locais das comunidades onde as escolas estão localizadas, não se tem em vista quais são as motivações e as carências das professoras para seu desenvolvimento profissional e menos ainda se conhece quais são as demandas de aprendizagem de estudantes e, portanto, as expectativas das docentes quanto à sua própria formação. Este tipo de formação continuada que se volta à “reciclagem” das professoras, Candau (2011) chama de *perspectiva clássica*. Clássica porque, mesmo se abrindo a outros tipos de formação (como participação em eventos e congressos), o foco recai na universidade ou em uma instituição promotora como produtora de conhecimentos e nas professoras como receptoras, aplicadoras e transmissoras de conhecimentos, o que acentua a dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola.

Nessas linhas, a formação continuada é pensada fora dos contextos das escolas e frequentemente não conta com a participação de agentes escolares nos processos de decisão sobre o conteúdo ou a metodologia de sua própria formação; as formadoras tendem a desconhecer os contextos nos quais as professoras trabalham e possuem pouco ou nenhum espaço para decidir conjuntamente sobre o que e como vão agir; os programas de formação continuada tampouco preveem apoio e acompanhamento sistemático dessas professoras após a formação, tornando difícil a materialização dessas aprendizagens em seus contextos de trabalho; há uma repetida descontinuidade das políticas educacionais e curriculares a depender de governos, o que dificulta o trabalho e a consolidação dos esforços formativos (GATTI, 2008). Diante desse cenário, resulta do desconhecimento a criação de reformas na formação continuada que se preocupam somente em adaptar professoras às novas diretrizes e projetos pensados de cima para baixo e que têm influência direta em como veem a si, a educação e a sua atuação em sala de aula e no mundo. (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Num esforço de traçar os contornos que este tipo de formação foi tomando ao longo dos anos baseando-se em países latinos, ciente da superficialidade e das limitações de seus achados, Imbernón (2010) localiza o interesse sobre a formação docente em geral, como campo de conhecimento, nos anos 1970. Neste período, as pesquisas se debruçavam sobre as atitudes de professoras com relação aos programas de formação continuada, que não eram ainda encampados por universidades, observando a centralidade da participação desses sujeitos no planejamento das atividades de formação. Antes disso, porém, cursos, oficinas e seminários aconteciam esporadicamente (e mesmo clandestinamente), baseados nas contribuições de Dewey, Freinet e Montessori, e foram importantes para enfatizar o lugar central da formação docente para mudanças nas instituições educacionais, que ainda reproduziam as tantas desigualdades da sociedade, especialmente no que se refere ao acesso à educação, ao autoritarismo, a questões de classe, gênero, raça e aos privilégios delas decorrentes. A urgência em se tratar de questões não contempladas pelas formações promovidas pelas administrações ou universidades abriu o questionamento de diversos aspectos educacionais e impulsionou a pesquisa no campo.

A década de 1970, assim, foi um período marcado pelo predomínio de um modelo individual de formação continuada em que a profissional era responsável por trilhar o seu próprio caminho, devendo buscar atividades que poderiam ajudá-la de alguma forma em seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, formavam-se poucas docentes que, por sua vez, faziam uso de um conhecimento específico que acreditavam ser válido e suficiente para toda a sua carreira.

Nos anos 1980, em decorrência da escolarização da população, introduzem-se na formação continuada de professoras elementos de natureza técnica como planejamento, avaliação, objetivos e currículo, assentados no paradigma positivista. É também nesta época que a formação inicial é levada para a universidade como desdobramento de uma reforma neocapitalista (IMBERNÓN, 2010), uma mudança que demorou anos para se estabelecer. Com vistas a implementar e a se adequar à reforma, as universidades criam programas de formação continuada, realizados majoritariamente por meio de treinamentos em técnicas específicas e de práticas que

se baseavam na observação e na avaliação de aulas. Segundo o estudioso, nesta época a racionalidade técnica e o autoritarismo reinavam, dando vazão à pesquisa centrada nas competências do “bom professor”. As docentes, então, eram treinadas em seu ofício por meio de soluções teóricas que supostamente se aplicavam a toda e qualquer situação escolar, resguardadas por pesquisas positivistas de cunho quantitativo.

Havia, contudo, vozes dissonantes, conforme Imbernón (2010). O questionamento das grandes narrativas embasado no pensamento pós-moderno começava a aparecer na sociedade e na escola; o compromisso para que a escolarização alcançasse de fato toda a população aumentava; a autoridade da professora na sala de aula e seu papel enquanto detentora do conhecimento começava a ser questionado em virtude de uma maior parcela da população ter acesso a bens culturais; a educação passava a ser analisada em termos de custo-benefício; tudo isso ao mesmo tempo em que diversos movimentos críticos ofertando outras formas de ver a educação e a formação surgiam (IMBERNÓN, 2010, p. 18). Ainda assim, essas vozes dissonantes não abafaram toda uma geração de professoras formada com ideais fincados na racionalidade técnica, que permanece forte em tantas leis, instituições e programas de formação continuada hoje.

Nos anos 1990, Imbernón (2010) continua, a formação continuada é institucionalizada com o objetivo de “aperfeiçoar” professoras e prepará-las para as demandas sociais, educacionais e profissionais dos tempos presente e futuro. Este entendimento de formação potencializou um modelo de treinamento via cursos padronizados, pensados por especialistas, realizados por meio do desenvolvimento de certas habilidades ou conhecimentos no curso que deveriam ser reproduzidos posteriormente por professoras em suas salas de aula, sem acompanhamento, crítica ou participação alguma dessas especialistas, produzindo, assim, alguma mudança na docente e em sua prática.

Apesar da institucionalização desse tipo de treinamento, ainda nesta década podemos acompanhar o surgimento de aspectos mais positivos no campo da formação. Imbernón (2010, p. 20), por exemplo, lista alguns desses aspectos, como a preocupação com um embasamento teórico, a implicação e a participação de

professoras em sua formação, o desenvolvimento de modelos alternativos de formação (como a pesquisa-ação), a ampla produção de textos teóricos, analíticos e relatos de experiências, e a realização de eventos sobre o tema. O que se destaca, mesmo que a passos lentos, é o questionamento do modelo de formação como treinamento, a dependência de docentes de um agente externo para lhes dizer o que é melhor e o que deve ser feito em suas salas de aula e, portanto, promover sua formação, e o papel da professora no seu próprio desenvolvimento profissional, aspectos que antes eram desconsiderados ou tidos como homogêneos, inalteráveis, comuns a todas as professoras e seus contextos de trabalho. (IMBERNÓN, 2010).

Ainda segundo Imbernón (2010), foi nesta década que textos de teor pedagógico de autores anglo-saxões, como Schön, começaram a ser traduzidos, lidos e celebrados ao redor do mundo. Os conceitos de pesquisa-ação, um novo currículo, projetos educativos, triangulação na pesquisa e reflexão na formação são amplamente divulgados, de modo que se tem uma ilusão de mudança. Ilusão porque a formação reflexiva torna-se um modismo e fica pouco claro quem utiliza em sala de aula e quem somente escreve sobre e nada adéqua em contexto real. Cria-se a sensação de que as mudanças e os questionamentos estão conduzindo o campo para um caminho mais progressista e crítico e de que a racionalidade técnica e o autoritarismo já não encontram mais lugar neste modelo, o que é uma inverdade. Por tudo isso, a década de 1990 pode ser considerada produtiva para os estudos de formação continuada, porque marcada por vozes diversas; um período em que a reflexão e a crítica ganham espaço, ainda que no nível do discurso e reforçando a dicotomia entre teoria e prática.

Dos anos 2000 para cá, finaliza Imbernón (2010), os efeitos da globalização<sup>59</sup> se fizeram sentir mais fortemente e alteraram o cenário educacional. Tem-se neste contexto a introdução das tecnologias em sala de aula e na cultura e uma nova economia de mercado; tudo isso imprimiu no campo educacional o que se entendeu como a crise institucional da formação. De forma mais acentuada, percebe-se que os

---

<sup>59</sup> Entendo que o autor trata de globalização em termos dos avanços tecnológicos que culminaram na criação de uma economia do conhecimento e do neoliberalismo como sistema que rege não só a economia, mas também a vida social como um todo. Não encontrei, contudo, um conceito mais específico em seus textos. Na tese, a globalização será tratada tangencialmente no Capítulo 4 com o papel do ensino de inglês e o Letramento Crítico Redefinido em sala de aula.

sistemas educativos não são adequados às demandas que se impõem nesta nova era da globalização, nem os recursos de que a escola dispõe são responsivos ao novo cenário.

Em decorrência da crise educacional provocada por essas mudanças sem precedentes, abrem-se outros horizontes de pesquisa na educação para além dos já existentes, que insistem no modelo de racionalidade técnica e que traduzem cada vez mais a educação em termos econômicos. Ainda de acordo com Imbernón (2010), esses novos olhares consideram o papel da comunidade, da família, das emoções e da relação na educação de crianças, jovens e adultos e na formação de profissionais da educação. Busca-se olhar para a educação de modo distinto, continua ele, com um olhar que ajude a contemplar práticas alternativas de formação que sejam mais participativas e relacionais.

No Brasil esses movimentos acontecem com contornos distintos. De acordo com Almeida Silva (2015), diferentemente da formação inicial que se dá a partir da República Velha no século XIX com as Escolas Normais, verificamos as primeiras ocorrências da preocupação com uma formação continuada na década de 1970 com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esta lei vai fazer a primeira menção ao que chamamos de formação continuada na seção sobre o período letivo, em seu Artigo 11, parágrafo primeiro:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como *desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores (sic)* e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (BRASIL, 1971, ênfase nossa).

depois corroborada na seção sobre as professoras e especialistas, no Artigo 38, que estabelece que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores (sic) e especialistas de Educação.” (BRASIL, 1971). Por mais que estivesse na letra, esses “aperfeiçoamentos” não foram colocados em prática antes da década de 1980, com a

criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em alguns estados da federação.

Vai ser com a Lei nº 9.394, de 1996, de inspiração neoliberal, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso em resposta às demandas nacionais e dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, que leremos novamente e com um pouco mais de espaço sobre a necessidade da formação continuada de professoras da educação básica. Isso se justifica pela relevância da formação docente para a formação das gerações vindouras e de como elas são cruciais para o desenvolvimento do capitalismo e do trabalho produtivo na sociedade ocidental (ROSSI; HUNGER, 2013). Esta informação se faz importante para nosso texto na medida em que as decisões sobre o tipo e a finalidade da educação – e, por conseguinte, da formação – assim como o tipo de cidadã que se deseja para o contexto brasileiro estão baseadas num projeto de educação neoliberal, que, dentre outras ações, atrela a educação formal à preparação para o trabalho, obedece às ordens do mercado e incentiva cada vez mais a presença do setor privado nas políticas estatais. As implicações dessas decisões serão discutidas na seção 3.3.

Na seção que trata das profissionais da educação, a Lei lança luz a quatro artigos que se debruçam sobre esta formação, incluídos pela Lei nº 12.014, de 2009, quais sejam:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e *capacitação em serviço*;

Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a *continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A *formação continuada* e a *capacitação dos profissionais de magistério* poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. *Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.* (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III – programas de *educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996, ênfases da autora).

Dentre as leituras que podemos fazer, fica claramente expressa a necessidade de formação continuada para docentes, uma que se realize em serviço, provavelmente utilizando tecnologias de educação a distância, financiada pelos órgãos públicos em regime de colaboração; uma formação assentada nas políticas correntes em documentos reguladores oficiais (como a atual BNCC) e que centralize a retroalimentação entre teoria e prática com vistas a posterior oferta de uma educação dita de qualidade.

Uma leitura possível e menos ingênua, por outro lado, percebe a desvalorização desta profissional construída discursivamente pela falta (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015); não uma falta constituinte e produtiva, mas uma que vê a professora enquanto a responsável pelo alto índice de reprovação das alunas nos testes internacionais, incompetente, necessitada de uma especialista para sanar o que a sua formação inicial não deu conta. Exemplo disso está no fato de que, entre 2000 e 2010, a formação continuada no âmbito das iniciativas públicas brasileiras continuou a centralizar a formação de base para professoras e, para isso, investiu em cursos de formação em serviço voltados principalmente ao aprofundamento dos fundamentos da educação, à discussão das diretrizes das políticas educacionais, ao estudo de estratégias metodológicas voltadas às situações diversas do ensino e ao treinamento dos conteúdos curriculares a serem ensinados em sala de aula (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464). Ou seja, centralizou uma formação continuada que, por suas diversas especificidades e necessidades contextuais, carece de acompanhamento mais próximo e responsivo às demandas locais e que redundava sempre na “atualização” das professoras frente às mudanças dos planos e diretrizes curriculares nacionais.



Some-se a esta leitura a criação e aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, que estabelece uma base nacional curricular comum para a educação básica (conhecida como BNCC) em um país de dimensões continentais e de diferenças inúmeras, implementada de cima para baixo<sup>60</sup> a despeito de uma discussão pública contrária<sup>61</sup> ao documento (DUBOC; FERRAZ, 2020; EDMUNDO et al, 2020; SANTANA, 2020; SILVA et al, 2020; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Esta base, igualmente de inclinação neoliberal, passa teoricamente a ser norteadora de toda ação educativa no país, seja a nível de ensino básico ou de ensino superior, informando inclusive uma proposta de base nacional comum para formação inicial de professoras e, em breve, nos caminhos que se delineiam, uma proposta de base nacional curricular para a formação continuada. Decorrem daí a homogeneização do currículo e a tentativa de apagamento das diferenças sociais, históricas e culturais, concretizadas pela ênfase e descrição detalhada do conteúdo que se pretende técnico e não ideológico.

Apesar do tom com o qual li essas adições, reconheço a relevância de se considerar a formação permanente no espaço autorizado e de poder que é a lei, pois se mostra uma forma senão de garantir, mas de possibilitar a reivindicação de oportunidades de formação dentro e fora das instituições de ensino num país cuja educação básica é majoritariamente ofertada pelo Estado. Assim fazendo, celebro o espaço poroso que sustenta as leis, diretrizes e documentos que regem a educação, pois ao mesmo tempo que constroem e excluem a participação das professoras e agentes escolares em sua feitura e as apresentam como incompetentes, “permitem” que elas interpretem e ajam a partir de seus locais e de seus repertórios. De palavras mortas passam estrategicamente a palavras de negociação, de ambiguidade e de luta.

Com isso em mente, nomeio alguns esforços institucionais no que tange à luta pela oferta de uma formação continuada para docentes da educação básica. Dos anos 2000 para cá, houve a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o desenvolvimento de projetos

---

<sup>60</sup> Sabe-se que as duas primeiras versões do documento estiveram abertas à consulta e contaram com a participação de professoras e formadoras para a sua construção, o que não ocorreu com a versão final (terceira), entregue para ser balizadora dos cursos de formação e da educação básica como um todo.

<sup>61</sup> Para uma visão favorável ao documento, ver Rojo (2020). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>>. Acesso em 29 abr. 2021.

como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Rede Nacional de Formação Continuada, dentre outros. (BRASIL, 2015, p. 6). Outro avanço que se percebe é a concepção e o estatuto da formação docente, que

deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015, p. 8).

Esse avanço questiona as visões das décadas anteriores sobre o estatuto da formação continuada e quem é responsável por ela, alçando-a ao nível de direito social (como ocorreu com a EJA) e não de dever individual dos sujeitos. Institucionalizada, porém, exige a base nacional como eixo estruturante das ações formativas e estreita as portas para o trabalho com questões outras como por exemplo uma educação voltada para a melhoria de nossas relações com o Outro.

Dito isto, apesar de alguns avanços figurarem na letra da Lei, não é difícil reconhecer que sua materialização tem sido lenta e com muitos entraves. Um bom exemplo disso foi a necessidade da inclusão de metas específicas para este fim no segundo Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2014 com término previsto para 2024, regulamentado pela Lei 13.005/2014, nas Metas 15 e 16. Nele se pode ler:

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Em outros termos, o que se definiu após anos de luta, pesquisa e reivindicações no final da década de 1990 está sendo colocado em um plano para a melhoria e o acompanhamento da formação de professoras quase 20 anos após a promulgação da Lei específica. Estamos ainda almejando formar professoras em nível superior em sua área de atuação e assegurar a algumas a possibilidade de formação pós-graduada.

Como se pôde ver brevemente, o direito à formação continuada em nível institucional ainda não é completamente garantido (ou ao menos exercido) e a área tem muito a trilhar para que direitos básicos possam deixar de ser pauta e vir a ser realidade para as professoras em serviço. Por isto, mesmo que entenda formação continuada como estando muito além dos esforços institucionais, ressalto este espaço como vital, como lugar de escuta e de negociação conquistado a partir de tantas lutas contra a precarização da formação docente e por melhores condições para a profissão.

Ao mesmo tempo, me uno a Candau (2011, p. 54) quando questiona: “Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?”. Assim, com ela argumento por perspectivas de formação que privilegiem a escola como locus de formação, reconheçam o saber e a experiência docente como conhecimentos fundamentais nesse processo e compreendam a formação em sua complexidade, contemplando as diferentes etapas do desenvolvimento profissional das professoras e suas distintas necessidades em cada momento. Esta perspectiva se dá a partir de uma prática sempre reflexiva, coletiva e colaborativa dentro da escola articulada com outros saberes. Mais do que isso, conforme a autora, há de se criar condições favoráveis para que este tipo de formação floresça:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação (CANDAU, 2011, p. 58).

Diante do exposto e reconhecendo as pesquisas de Candau (2011), Gatti (2008) e Imbernón (2009, 2010), intento expandir os entendimentos de formação continuada e pluralizar os tempos e espaços nos quais ela pode se dar. Para tanto, vozeio a necessidade de pensarmos em uma formação permanente que aconteça no que chamamos de “chão da escola”, mas também fora dele, muito mais como uma disposição e abertura a aprender com o Outro do que como um conteúdo fechado a ser assimilado pelas professoras para ser posteriormente didatizado, no esforço de “reciclar” ou “aperfeiçoar” a professora e garantir uma educação de qualidade para as alunas, como trato na seção a seguir.

Considerando-se o breve histórico aqui lembrado, avalio que, no final do século XX e início do século XXI, a formação continuada apresentou importantes avanços<sup>62</sup>. Dentre eles, destaco com Imbernón (2009) a crítica aos modelos de formação cuja organização ainda se dá de forma assimétrica, prezando decisões de cima para baixo; a crítica à racionalidade técnico-formativa, que treina docentes em metodologias fechadas e estanques e que fornece soluções padronizadas a toda e qualquer situação que pode surgir em sala de aula, isto é, um treinamento técnico descontextualizado; a revisão dos modelos de formação; a formação continuada ligada a instituições formais de ensino; a inserção e o desenvolvimento da pesquisa-ação na escola, que implementa o processo de ação-reflexão e instiga a crítica e a mudança nas práticas escolares e sociais em geral; uma busca maior de processos de reflexão na formação, bem como maior produção de conhecimento reflexivo e teórico sobre o tema.

É certo que esses avanços sempre esbarram em cenários adversos, principalmente com a renovada ascensão de governos de direita conservadora como ocorre no cenário mundial atualmente. Com isso, prevalece um neoconservadorismo na educação que fortalece o tecnicismo na formação e o modelo transmissor-aplicador na profissão docente e que tenta dissipar as vozes dissonantes que se levantam contra as mudanças há algum tempo já iniciadas. Em resposta ou como efeito desses cenários, percebo um desconforto generalizado que pode ter ao menos duas direções:

---

<sup>62</sup> Avanços não no sentido de progresso em uma estrutura linear informada pelos ideais iluministas e modernos que geralmente atravessam o termo, mas de espaços conquistados e discussões realizadas ao longo dos anos fundamentadas (in)conscientemente na resistência às violências da modernidade/colonialidade que exclui diversas existências e formas de saber.

1) a exacerbação do cansaço e desânimo em virtude das crises e de poucas mudanças no cenário da escola, o que favorece que professoras e gestoras se concentrem mais em “tapar os buracos” do que na construção de um novo plano de ação, e 2) uma atitude de resistência que toma o desconforto como impulsionador de mudanças e trabalha para que este desconforto se torne confortável nas práticas cotidianas da profissão e no campo educacional como um todo (MENEZES DE SOUZA; ANDREOTTI, 2009). Será a partir dessa segunda direção que tratarei sobre a necessidade de uma formação crítica de professoras.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS: ENTENDIMENTOS MOVENTES

A pesquisa em formação de professoras em LA nos mostra que a área tem crescido e como resultado, outros modos de investigar, produzir conhecimento e promover formação têm sido delineados. Inês Miller (2013, p. 100) nos indica alguns desses movimentos que, segundo ela, devem ser lidos menos em sua relação temporal do que em sua coexistência: a problematização da noção de treinamento para o que entendemos hoje por formação, desenvolvimento profissional e educação; a mudança de rumo da busca de melhores métodos de ensino de línguas para a busca de um ensino crítico e ético, em um espaço onde estudantes e professoras construam leituras de si e do mundo; o movimento da prática reflexiva à pesquisa colaborativa, mais engajada no contexto e na pesquisa com e não sobre o sujeito/espaço estudado.

A esses movimentos eu adiciono uma ênfase cada vez maior na problematização de questões neoliberais na educação (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012; CANAGARAJAH, 2017; FLORES, 2013; KUBOTA, 2016a, 2016b); na formação como um ato político (FREIRE, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018); na reflexividade (JORDÃO et al, 2017, JORDÃO, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b); na integração de formas alternativas de educação (JORDÃO; MENEZES; SCHWENDLER, 2020; M'BYÁ; MENEZES DE SOUZA, 2020; NASCIMENTO; REZENDE, 2020); nas violências e na colonialidade de nossas práticas enquanto professoras (ANDREOTTI, 2013; SILVESTRE, 2016); nas

atitudes de resistência e desobediência epistêmica localizadas como práticas decoloniais necessárias nos espaços educativos (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019; PARDO, 2019; PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019; SILVESTRE, 2016; URZÊDA FREITAS, 2018); e na preocupação com questões éticas e de poder (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011b), para citar alguns.

A partir desses modos engajados de ler a palavra-mundo, elucido preocupações atuais e práticas que estão ganhando espaço a partir de entendimentos outros de formação docente, em especial para as professoras de línguas. Assim, nas subseções seguintes, fundamento os registros desta pesquisa nas praxiologias sobre a desaprendizagem e sobre o inesperado, e termino por ressignificar o conceito de língua e de criticidade que me acompanham nesta trajetória.

### 3.2.1 O aprender a desaprender

Começo a seção com a seguinte ilustração:

FIGURA 2 – ATIVIDADE DE CONFECÇÃO DE EMOTICONS



FONTE: Fotos cedidas por Edna Regina da Silva e alteradas por mim para preservar a identidade das participantes.

Esta atividade faz parte da Aula 3 (07/08/2018) sobre *Greetings* em diferentes partes do mundo, contida na Unidade 1 sobre Identidade, Pluralidade e Trabalho (o planejamento geral da disciplina se encontra no Apêndice 3). Na aula, assistimos a um



vídeo com pessoas mostrando como se cumprimentavam ao redor do mundo em diversas línguas, escutamos e vimos um texto que trazia ilustrações de culturas específicas não ocidentais para ampliar a discussão sobre o exercício proposto; finalizamos com a confecção de *emoticons* que fossem capazes de expressar como as alunas estavam se sentindo naquele momento, pois compreendemos que em nossos encontros tendemos a perguntar como o outro está. Como descrevo no diário de campo:

#### Excerto 5

Após o intervalo, a professora Edna terminou a leitura e a discussão dos cumprimentos. Combinamos de, naquele momento, enquanto ela iria cortando os rostinhos e preparando os materiais, eu iria fazendo um diálogo simples com os alunos. Perguntei, então, como eles se cumprimentavam quando encontravam seus amigos. Eles disseram com um oi e tudo bem, informalmente. Assim, escrevi [no quadro] o diálogo sugerido [Hi, \_\_\_. What's up? Hello, \_\_\_. I'm \_\_\_\_]. As alunas mencionaram Hi e Hello, que já haviam visto e/ou lembrado nas aulas anteriores e as outras poucas expressões foram traduzidas por mim para que cada uma modificasse o diálogo com outra pessoa]. Esclareci que aquele era um diálogo muito rudimentar, simples e que, na vida real, geralmente teria outra continuidade. Aquele, então, era um diálogo do atraso: “Oi oi, tchau tchau”. Combinei com eles para o praticarem entre duplas sem a necessidade de se exporem para a turma em geral. Eles colocaram os nomes deles no diálogo e praticaram, corrigindo e incentivando o outro a falar em inglês. [...].

Ao terminarem, a professora Edna escreveu a pergunta How do you feel today? Abaixo da pergunta, expôs o painel com o nome de cada aluno. Negociamos que todos os dias eles fixariam ali suas carinhas dizendo como estavam se sentindo naquele momento e que era esperado que eles mudassem ao longo da aula. Assim, ela contou a experiência da aula anterior quando estava um pouco doente, mas que tinha saído muito bem da aula (falou isso devido a um estudante que estava triste).

Assim, todos eles se engajaram na confecção das carinhas. Disseram que tinha sido bem divertido e que tinham gostado. Rodrigo comentou que queria levar a atividade para fazer em casa com seu sobrinho. Ele mesmo tinha dito em outra ocasião que gostava muito de ir à escola porque saía de casa e ainda aprendia coisas e conhecia gente nova. (Diário de campo – Aula 3 – 07/08/2018).

Como o excerto resgatou, conduzi o primeiro momento, seguida por Edna e finalizamos as duas coordenando a última atividade de criação dos *emoticons* e da prática conjunta de conversar sobre si (guiada pela questão: *How do you feel today?*).

A ideia do painel foi dada pela professora Edna e acatada por mim. Pensei que a atividade estava apropriada para o tema e para o objetivo da aula, mas tive dúvidas sobre a confecção artística do material, uma vez que atividades mais criativas são



geralmente destinadas às crianças e às pessoas adultas são propostas discussões e trabalhos escritos. Para nossa felicidade, a proposta foi bem aceita pelas alunas jovens e adultas que logo se debruçaram para desenhar as expressões nos pequenos rostos de material E.V.A. O painel foi construído por uma senhora artesã da comunidade escolar. Nele, colocamos os nomes de cada uma das alunas que, durante a aula, deveria indicar no painel como estava se sentindo naquele momento. Assim, elas poderiam ir modificando as expressões ao longo da aula conforme os acontecimentos, o que ocorreu algumas vezes. De modo similar, o painel se tornou parte daquele ambiente de aprendizagem e era levado todos os dias para a sala de aula, sendo pedido quando esquecíamos de fazê-lo.

Esta situação ilustra e reitera o que autoras como Spivak (2004), Fabrício (2006) e Andreotti (2011), de diferentes maneiras e com diferentes filiações teóricas, vêm argumentando no que diz respeito ao que entendemos como o papel da educação, e por extensão, da Linguística Aplicada, da formação docente e do ensino de línguas, especialmente para nós que estamos situadas no Sul global: aprender a desaprender. Na situação ilustrada, desaprender a separabilidade instaurada entre conhecimento e arte, razão e emoção, atividade para adultos e atividade para crianças; desaprender a lógica de fidelidade a uma teoria/perspectiva sem questioná-la, o entendimento fechado do que seja ensino de línguas, a garantia do resultado esperado a partir do “bom” ensino. Desaprender a relação binária e excludente que se ratifica a partir desse modo de leitura de pares aparentemente opostos.

Baseada em Spivak, Andreotti (2011, p. 228-229) fala dessa desaprendizagem como “[envolvendo o exercício de] estabelecer conexões entre processos e encontros sócio-históricos que moldaram nossos contextos e culturas e a construção de nossos conhecimentos e identidades”<sup>63</sup>. Isso implica o reconhecimento de nossa cegueira epistêmica (ANDREOTTI, 2011; ANDREOTTI; AHENAKEW, 2013; SOUSA SANTOS, 2007) frente à diversidade que há no mundo. Porque frutos de uma educação moderna/colonial que nos ensina a ver o que é bom, correto, bonito, ideal e normal, e, assim, a interpretar o mundo de um modo em detrimento de outros, torna-se fulcral que

---

<sup>63</sup> No original: “*making the connections between social-historical processes and encounters that have shaped our contexts and cultures and the construction of our knowledges and identities*”.

nos engajemos nesse exercício de questionamento das nossas estruturas de pensamento para que enxerguemos outras formas válidas e potentes de conhecer, entender, nos relacionar e existir. E esse questionamento envolve a localização e corporificação dos nossos conhecimentos, das nossas histórias, das nossas metodologias que tiveram origem em determinados tempos e espaços e que foram ganhando significados a partir dos encontros entre sujeitos, ideias, coisas, emoções, etc.

A desaprendizagem, como a percebo, não toma a desconstrução como um fim em si mesma. Como a noção derridiana, aponta para a relação contínua e necessária entre questionamento, reflexão, aprendizagem, criação, transformação em um movimento sem fim. Desse modo, quando indiquei anteriormente as desaprendizagens colocadas a cabo por mim em função da Aula 3, não quis que o segundo termo da relação fosse visto como o correto e desejável acriticamente ou a-historicamente; foi minha intenção borrar as linhas que separam os termos e colocá-los em uma relação produtiva. Há, sim, atividades que podem ser mais apropriadas para um público do que para outro, mas isso vai ser negociado na contingência de cada espaço e a partir da escuta de cada grupo de pessoas, não apriorística e autoritariamente por nós, professoras. Há, também, formas mais críticas de trabalhar a oralidade das alunas do que construir diálogos curtos e com lacunas a serem preenchidas, mas naquele momento foi o que pensamos, construímos juntas e engajou as alunas. Finalmente, cada vez mais aprendemos o quanto a arte e o corpo estão intimamente ligados aos nossos modos de experienciar e significar o mundo; assim, o trabalho com cores, materiais, texturas, sorrisos e afetos se constitui enquanto um trabalho com linguagem e amplia a noção de professoras de línguas normatizada enquanto a transmissão de saberes estritamente linguísticos para linguagem como um repertório multissemiótico.

O aprender a desaprender exige o exercício constante de leitura de mim mesma, da palavra e do mundo, como Menezes de Souza (2011a), fundamentado em Freire (2013), sugere a partir da noção de reflexividade, ou de ler-se lendo. Quais são as minhas estruturas de pensamento, meus quadros de referência, minhas verdades? Quais são as leituras que fiz que informam meus modos de entender e organizar o mundo? Por que eu leio o mundo e o outro desse jeito? Existem outros modos de ler o

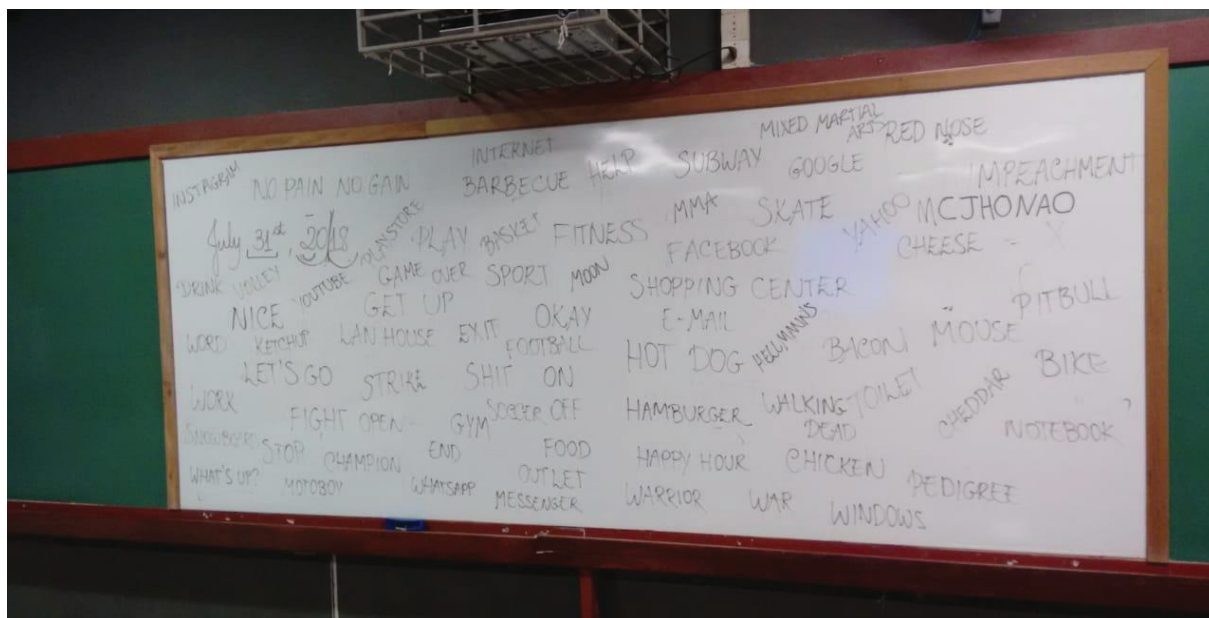
mundo e o outro? Quais? Que leituras que eu atribuo à palavra-mundo? Corrobora esse entendimento Alastair Pennycook (2012), para quem o exercício de desaprendizagem exige o questionamento do que é dado, do que é esperado; demanda a dúvida do que lemos como normal e familiar, por mais críticas que essas leituras possam ser. Fundamentado em Menezes de Souza e Andreotti (2009) e em Castro-Gómez (2007), o estudioso nos alerta a evitar a húbris do ponto zero, ou seja, a visão descorporificada e desistoricizada do conhecimento que se pretende universal e que, para isso, se projeta enquanto neutro e científico. Ao contrário, tudo vem de um local e reconhecer esse local é fundamental para abandonarmos nosso senso de neutralidade e de superioridade quanto aos modos de ser e de conhecer o mundo. O aprender a desaprender, assim, se coloca enquanto um exercício necessário e contínuo em nossa jornada formativa para aprender a aprender (ou nos deixar ser ensinadas), a nos abrir a perspectivas e cosmologias outras, a nos permitirmos permanecer no meio termo (BIESTA, 2019), compreendendo o desconforto de modo saudável e não paralisante, a acolher nossas ignorâncias e os saberes do outro (SOUSA SANTOS, 2007, 2018).

Enfim, hipersocializada na modernidade, entrei em sala de aula com várias bagagens que aos poucos foram sendo abertas e que puderam ser desfeitas, organizadas e reorganizadas continuamente. Mesmo me posicionando em uma perspectiva crítica de educação/formação/letramento, ou talvez por isso, por vezes me percebi querendo me impor às minhas alunas e à professora Edna como quem deseja e sabe o que é melhor para o outro. Minha atitude de escuta da professora e de sua experiência com aquele público me levou a desconstruir visões sobre o que e como ensinar inglês. Minha vivência com o grupo me fez nutrir a necessidade de desaprender continuamente essas aprendizagens, pois são moventes e estão condicionadas aos emaranhamentos presentes nos recortes de tempo/espço que habitamos e desabitamos (PENNYCOOK, 2020). Acredito, finalmente, que o exercício de desaprendizagem foi constante naquele espaço, tanto entre as duas professoras quanto entre as alunas e entre as alunas e as professoras, como poderá ser visto no Capítulo 4 que trata do Letramento Crítico Redefinido e das nossas ações em sala de aula de inglês.

### 3.2.2 Inesperar o esperado

Outro entendimento que nos foi caro durante a pesquisa-formação foi a nossa abertura ao inesperado, ou nos termos de Pennycook (2012, p. 43), a nossa disposição para “tornar o esperado inesperado”<sup>64</sup>. Olhando para o contexto da escola pública culturalmente retratado por meio da história única de nela não se aprender línguas estrangeiras, trago uma ilustração que resultou de nossas discussões com as alunas ao final da Aula 1 (31/07/2018). Como era o nosso primeiro encontro, já ao final da aula, após termos negociado o uso da língua em sala de aula, de termos escutado quem eram, de onde vinham e sua motivação para estudar inglês, perguntei o que já conheciam de inglês. Algumas disseram que nada ou muito pouco, mas logo depois começaram a buscar termos que faziam parte de seus repertórios enquanto lutadoras de MMA, de jogadoras de videogame, de usuárias de celulares e smartphones, de pessoas que participam ativamente de diversos contextos sociais.

FIGURA 3 – TERMOS EM INGLÊS JÁ CONHECIDOS PELAS ALUNAS



FONTE: Arquivo pessoal. Foto cedida por Edna Regina da Silva.

<sup>64</sup> No original: “making the expected unexpected”.

Como escrevi no diário de campo,

Excerto 6

Fui ao quadro para escrever as palavras que eles já conheciam em inglês. Eu pensei que eles saberiam hambúrguer, shopping center, shampoo, etc. Eles me falaram muitas outras, não somente as que já estavam incorporadas ao português. Surpreendi-me pelo conhecimento e engajamento demonstrado pelos alunos. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).

Ao final, a professora Edna e eu fomos surpreendidas pelo amplo repertório daquelas alunas. Importa-nos questionar, então, o porquê de nossa surpresa, porque alguns termos eram esperados e outros não e porque o inesperado era, naquele contexto, inesperado (PENNYCOOK, 2012).

Ensaio algumas respostas. Nossa surpresa não se deu pelas alunas conhecerem diversos termos em inglês, mas sim por saberem termos que acreditávamos não serem utilizados cotidianamente por jovens e adultas trabalhadoras da EJA (“let’s go”, “strike”, “get up”, “fight”), o que pode indicar no mínimo duas coisas: 1) muitas vezes, enquanto professoras, não consideramos as diversas identidades e os espaços plurais pelos quais as alunas circulam e 2) reduzimos os entendimentos de quem são aquelas alunas ao que pensamos que elas sejam e, com isso, reduzimos também o repertório delas ao nosso imaginário construído socialmente de quem é a aluna da EJA no ensino público. Longe de dizer que não acreditávamos em seu potencial e em suas histórias de vida, trago esses apontamentos numa tentativa de ler criticamente algumas de nossas ações informadas inconscientemente por crenças partilhadas socialmente em nossa sociedade brasileira de quem sabe e tem acesso ao inglês e do contato que estudantes marginalizadas têm com a língua fora da escola.

Ademais, nossa reação também foi informada por outras experiências em ambientes educacionais nos quais já trabalhamos. Parece-me, assim, que os conhecimentos construídos em nossos encontros vão se acumulando ao mesmo tempo que, se nos deixarmos ser surpreendidas e ensinadas, se transformam e se renovam constantemente, servindo como um repertório múltiplo e aberto.

Enquanto professoras que estão há muito ou há pouco tempo em sala de aula, leio, a partir do exemplo acima, que se faz vital deixar-se surpreender, i.e., *inesperar* o que esperamos viver no nosso dia a dia, *inesperar* a atividade não respondida, o não

conhecimento da língua, a não participação ativa em sala de aula. Esse *inesperar* passa pelo reconhecimento e validação do Outro em seu próprio direito, em sua diferença. Como trataremos na seção 3.3, passa por tomar a sala de aula como um lugar de qualificação, de socialização, mas também de subjetivação (BIESTA, 2016b, 2018, 2019), de enfrentamento do mundo de modo adulto, de existir em relação e nessa relação, viver-com.

Dois outros trechos retirados do meu diário se mostram simples, mas elucidativos do conceito que estou tentando trazer à tona:

Excerto 7

[Utilizando um mapa no livro de inglês que mostrava países onde o inglês era falado como “primeira língua”, “segunda língua” e “língua estrangeira”<sup>65</sup> sem que os alunos vissem as respostas do livro] perguntei sobre onde o inglês era falado no mundo. Eles citaram os Estados Unidos, ou estados específicos nos Estados Unidos, e [depois de algum tempo] um aluno mencionou a Inglaterra. Achei interessante como os alunos desconheciam tantos outros, até mesmo países como Canadá, Austrália, Nova Zelândia, que passam na mídia como sendo países cujos falantes são “nativos” de inglês [...]. Escrevi a data (mês, dia e ano) e expliquei sobre o uso dos números ordinais para esta situação. [...] Quando falei o termo “ordinal”, pareceu-me que os alunos desconheciam o que isso significava. Por isso, exemplifiquei com primeiro, segundo, terceiro... e escrevi outras datas no quadro. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).

Tanto no episódio sobre a língua quanto no sobre a data (que era escrita no quadro todos os dias no início da aula junto a uma frase motivacional como por exemplo, “*You can do anything*”), vi-me surpresa pelo não saber, por parte das alunas, de coisas que fazem parte do meu mundo – que outros países existem que falam inglês, que países falam que línguas, que conhecimentos foram aprendidos no ensino fundamental e que são tidos como universais como a aprendizagem dos números ordinais, ou neste caso, quem utiliza metalinguagem e quem não – mas que não faziam do das alunas. Chamo a atenção para este ponto tendo em vista seu poder pedagógico: coabitamos o mesmo planeta, a mesma cidade, mas vivemos, criamos e experienciamos realidades distintas, compartilhadas em maior ou menor grau pelas comunidades com as quais nos identificamos e das quais fazemos parte. Por isso, os saberes que compõem meu

<sup>65</sup> A discussão sobre concepção de língua se dará no item subsequente, na seção 3.2.3. Veremos que essa distinção se faz irrelevante quando se considera o conceito de língua como repertório em uma perspectiva translíngua, em detrimento do conceito de língua em uma perspectiva monolíngua.

repertório podem não ser compartilhados por outras pessoas, por mais que essas estejam passando pelo “mesmo” processo educacional – escolarização – que eu passei.

O ser ignorante de algumas coisas não apaga as tantas outras que sabemos e o saber algumas coisas também não apaga as minhas diversas ignorâncias. Como Freire e Macedo (2005) e Sousa Santos (2007, 2018) ressaltam em seus escritos, nenhum conhecimento é completo e, portanto, penso eu, cabe a nós, educadoras, aprender a escutar nossas alunas em uma postura atenta e interessada. Como o mestre ignorante de Rancière (2018) percebeu, nós também devemos acolher a inteligência de nossas alunas e construir entendimentos com elas.

Extrapolando o exemplo da sala de aula, vemos que no contexto de uso de línguas outras que não a “materna”, em nosso caso o inglês, tendemos a esperar que não sejamos compreendidas e, por isso, fazemos uso de diversas estratégias comunicativas para tentar garantir a interação (CANAGARAJAH, 2013). Em geral esquecemos que, mesmo em ambientes com a língua materna, somos a todo momento incompreendidas por motivos que superam questões estritamente “linguísticas”. Inesperar a compreensão, quer os nossos encontros se deem em língua materna ou não, parece-me frutífero em sua possibilidade de abertura ao Outro e de pluralização dos nossos quadros de referência, pois nos coloca em posição de escuta, de vulnerabilidade e demanda um exercício de tradução constante dessa palavra-mundo do Outro (SOUSA SANTOS, 2018).

Os momentos ilustrados aqui, portanto, se impuseram para mim como momentos críticos (PENNYCOOK, 2004, 2012), inesperados, produtivos e cheios de possibilidades de formação continuada. Formatada na gramática da modernidade, que informa quem é a professora que ensina e quem é a aluna que aprende, o que é a realidade e como devemos lê-la, e envolta no discurso da globalização de que as fronteiras estão cada vez mais invisíveis e de que o conhecimento é acessível a tudo e a todas, vejo no espaço do meu encontro com a sala de aula, com aquelas alunas e aquela professora, a potência e a importância do conceito de “inesperar o esperado” na formação docente, sobretudo numa formação em colaboração voltada à criticidade e à relação na diferença.



### 3.2.3 Entendimentos e ressignificações sobre língua

Pouco adiantaria me debruçar sobre a desaprendizagem e o inesperado na formação de professoras de línguas se minha prática estivesse embasada em uma concepção moderna e fechada de língua como uma entidade responsável por me dar acesso ao mundo. Isso porque a concepção de língua que fundamenta minha prática vai influenciar e informar direta e indiretamente minhas ações em sala de aula até mesmo em termos do meu relacionamento para com minhas alunas, colegas e o próprio conhecimento.

Nesta seção, então, busco estabelecer uma comparação entre algumas concepções de língua a partir de situações e falas geradas durante as aulas de inglês e nas entrevistas com a professora. Adoto essa estratégia de escrita para continuar a borrar os contornos dos nossos conceitos fixos e para enfatizar o lugar de destaque do entendimento de língua na práxis docente e na formação de professoras de línguas. Essa discussão aparecerá de outras formas no Capítulo 4 sobre Letramento Crítico especificamente no que se refere à língua inglesa em sala de aula.

Iniciemos então por um excerto retirado do diário de campo da Aula 2, seguido pelos slides utilizados para a atividade proposta:

#### Excerto 8

Falei sobre os ingleses no mundo (primeiramente retomando os países – mesmo sabendo do perigo de se associar uma língua a um lugar específico porque desconstruiríamos isso logo em seguida). Perguntei-lhes qual inglês queriam aprender e eles responderam: o normal, o mais bonito, o mais conhecido, o brasileiro, o mais fácil e rápido de aprender, o americano. Em seguida, passei a uma apresentação de slides para falar sobre a influência de outros povos na língua portuguesa. No primeiro slide, havia palavras de origem indígena. Perguntei que língua era aquela. Eles responderam que era português. Perguntei de onde eles pensavam que aquelas palavras vinham. Uma pessoa respondeu que a palavra “Curitiba” era indígena. Eu confirmei que todas aquelas vinham de línguas indígenas. No slide seguinte, mostrei palavras de origem africana. Após lerem uma a uma, Paulo, que era baiano, logo gritou: essas vêm da Bahia, são baianas. As pessoas concordaram. Eu disse que eram de origem africana. O outro slide trazia palavras de origem árabe. Todos leram. Como sempre, pedi para lerem e para me dizerem que língua era aquela. Eles disseram: “Eu achava que era português, mas já tô achando que não”. Em dúvida, perguntaram se eram da África e eu disse que era um pouquinho mais longe [...]. Por fim, falei que eram de origem árabe. Eles ficaram pasmados. [...] Mostrei ainda outro slide, que eles leram e disseram que era português já desconfiados. Após lerem os termos, um aluno chutou

que as palavras vinham da França porque eram relacionadas à maquiagem. Eram palavras de origem francesa, sim. Eles brincaram com o biquinho para se falar ateliê e abajur. Finalmente mostrei o último slide com palavras de origem inglesa e eles responderam que era inglês. No que eu respondi que eram palavras já portuguesas, porém de origem inglesa. (Diário de campo – Aula 2 – 03/08/2018).

FIGURA 4 – SLIDES SOBRE A FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS. AULA 2 – 03/08/2018



FONTE: A autora (2021).

Utilizei esta atividade inicialmente para despertar a curiosidade das alunas e criar uma ponte entre o conhecido (a formação de sua língua materna) e o possivelmente desconhecido (a formação da língua inglesa). Parece-me que há uma dificuldade em perceber que o que chamamos de inglês, assim como o que chamamos de português, não é algo homogêneo e fixo, estanque no tempo. Tem história, memória, corpo e poder. É dialógico, contextual, criado na interação com o Outro (BAKHTIN, 2019; VOLÓSHINOV, 2018). É algo que já era antes de nascermos e vai continuar sendo após morrermos, mas é também algo que não é mais o mesmo depois de nós (GERALDI, 2013).

Com “algo” não quero dizer que a língua tem existência fora do sujeito e que a partir dela teríamos acesso à uma realidade que está lá, para ser nomeada e descoberta. Esta concepção estruturalista que vê a língua enquanto um sistema fechado de regras passíveis de serem estudadas teve e tem muito espaço em nossos estudos na linguística e (cada vez menos) na LA. Ao contrário, informada por pressupostos pós-estruturalistas, acredito que línguas nomeadas são “invenções de movimentos políticos, culturais e sociais”<sup>66</sup> (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 2) que têm consequências materiais, simbólicas, sociais, culturais deveras reais nas vidas de quem (não) existe nelas.

Exemplo disso é o recorrente discurso manifesto em afirmações como “Eu não sei nem falar português, quem dirá inglês?”, e “Eu quero aprender o inglês britânico que é o verdadeiro inglês” ou ainda “Eu tenho que aprender inglês porque é uma língua universal que vai abrir as portas de emprego nesse mundo globalizado”. Inventa-se uma norma padrão baseada nos usos de quem detém poder em determinado lugar, concretiza-se o que é língua a partir de manuais e dicionários que estabelecem o que é certo e o que é errado e penaliza-se quem não se adéqua ou tem acesso a elas. O poder simbólico de quem detém “a” língua exclui determinados corpos (que tendem a ser os mesmos) da participação plena e ativa na sociedade.

O primeiro exemplo, assim, retoma a origem colonial da língua portuguesa, imposta aos povos indígenas e aos povos africanos escravizados no Brasil pelos colonizadores e ressoa séculos de opressão que nos inferiorizam por não sabermos falar o português correto (como se isso existisse). A imagem que perdura é a de que “lá” se fala corretamente, independente do falante e de questões de gênero, “raça”, classe, idade e “aqui”, o máximo que fazemos é imitar como “eles” falam “lá”, pois dificilmente essa língua estará na “boca do povo”. Neste caso, mesmo sem entrar mais profundamente nas questões ligadas aos referentes de lá-cá e nós-eles, podemos perceber que língua se reduz à norma e à norma de uma elite específica, distante. Essa visão é, então, transferida para o inglês, e exclui duplamente esse sujeito que está na margem e que é mais fortemente marcado pela colonialidade: exclui do

---

<sup>66</sup> No original: “*the inventions of social, cultural and political movements*”.

português normativo (o almejado, o correto, talvez o único “verdadeiro”) e exclui do inglês também normativo (almejado, correto, verdadeiro).

O segundo exemplo, “Eu quero aprender o inglês britânico que é o verdadeiro inglês” ou a também conhecida “Eu quero aprender o inglês americano que é inglês dos filmes” são enunciados amplamente ouvidos na mídia e em nossa sociedade de consumo (e foi menos recorrente na nossa sala de aula). Se vai ser britânico ou americano vai depender dos contextos. Contudo, quando se pensa em inglês britânico ou americano faz-se uma conexão bem estabelecida entre língua, comunidade e território, o que tem sido nomeado como a tríade herderiana. Em outros termos, refere-se ao nacionalismo envolvido em pensar que a língua de determinado lugar *pertence* a certas pessoas com valores e culturas específicos: é territorializada e tem donos (CANAGARAJAH, 2013). No caso do inglês, ignora-se sua constituição heterogênea e sempre movente, bem como sua ampla utilização por diferentes povos, e atribui-se a ele uma nação (ou duas – Inglaterra e EUA primordialmente no Brasil) e falantes nativos, detentores das rédeas e dos rumos que pode tomar a língua, reduzindo-a aqui também a um sistema fechado, de poucos para poucos, como no primeiro exemplo.

O terceiro exemplo, “Eu tenho que aprender inglês porque é uma língua universal que vai abrir as portas de emprego nesse mundo globalizado”, toma o inglês como uma *commodity* (JORDÃO, 2004b) e materializa os discursos da globalização, alçando a língua a um patamar de prestígio que possibilita sucesso e ascensão social a quem dela se apropriar. Com esse discurso também se esconde o papel colonial do inglês, que é associado direta e indiretamente ao capitalismo/neoliberalismo, ao desenvolvimento, ao progresso, ao mundo ocidental, sem uma análise crítica sobre essas relações (MARTINEZ, 2017). Vista, então, como uma língua neutra, benéfica e promissora, esquece-se de que a língua é consumida por uma certa classe que tem maior mobilidade do que outra e de que assim como pode abrir algumas possibilidades, também pode excluir diversas outras (PENNYCOOK, 2007).

Considerando essas questões, em nossas aulas trabalhamos com o conceito de língua inglesa enquanto um repertório, baseadas em uma perspectiva translíngua (CANAGARAJAH, 2013, 2017; GARCÍA; KLEIFGEN, 2019; GARCÍA; WEI, 2014). Isso significa que, para nós, a comunicação na interação dentro de sala de aula carece de

recursos que estão para além do considerado estritamente linguístico; envolve como nos sentimos (cf. subseção 3.2.1), como nos vemos falando inglês diante do Outro, que recursos dispomos no momento da interação, como os elementos estão dispostos naquele espaço, que encontros e acesso tivemos com essa língua. Significa ainda que, ao invés de acolher uma língua 1 mais uma língua 2 e assim por diante, esse repertório se constitui nos emaranhamentos multissemióticos que ocorrem nas contingências de nossos encontros, negociações e experiências outras (PENNYCOOK, 2020).

A língua é, portanto, uma prática social que constitui nossos modos de ver, significar, criar, agir e existir no mundo. Por isso, menos que buscar imitar uma norma ideal, coconstruímos e negociamos nossos entendimentos de língua inglesa. Como para Bandeira (2007), “A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros/ Vinha da boca do povo na língua errada do povo/ Língua certa do povo / Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil/ Ao passo que nós/ O que fazemos/ É macaquear/ A sintaxe lusíada...”, para nós, o ensino da língua inglesa era muito mais do que o ensino das formas gramaticais. Nas palavras de Edna:

Excerto 9

**Edna:** [...] o que que eu acho mais interessante na nossa disciplina: se você chamar o mesmo grupo e pedir para que eles construam frases agora em inglês, se você imaginar que isso vai acontecer, você vai se decepcionar, okay? Não tem como ter esse domínio, essa... não tem. Mas por outro lado não tem [incompreensível] nenhuma porque nós enveredamos e andamos por tantos temas, por tantos aspectos, e desmontamos um monte de conceitos por conta as aulas. Independente se ele aprendeu o verbo, se ele sabe construir uma frase. Na EJA médio que eles se formaram, é irrelevante se ele aprendeu o imperativo ou se ele reconstruiu ou desmontou alguma ideia preconceituosa que a gente sabe que nós tivemos muitos. Isso foi efetivo. A mudança de postura em relação a vários temas, isso foi efetivo, isso aconteceu. Agora se pensar na construção da...

**Jhuliane:** Mas isso daí acontece quando a gente reduz [...] a língua enquanto gramática.

**Edna:** Exato!

**Jhuliane:** Mas não é assim que a gente pensa. A gente pensa a língua enquanto muito mais. (Entrevista, 22/12/2018)<sup>67</sup>.

Esse entendimento de língua nos levou, dado o contexto da EJA nível médio, ao trabalho com temas (ver Capítulo 2) e, a partir deles, com pequenos projetos e atividades que pudessem fomentar um ensino voltado para a reflexividade, para o questionamento e para a

<sup>67</sup> Este excerto será retomado no Capítulo 4.

leitura da palavra-mundo. Esse ensino incluía tópicos gramaticais e metalinguagem, mas este era apenas um dos objetivos. Informadas no LCR, buscávamos a formação de nossas alunas enquanto sujeitos em seu direito (BIESTA, 2016b, 2019) e, para isso, o inglês passa a ser um espaço para falar sobre si e sobre o mundo. A leitora não se assusta: enquanto professoras de línguas podemos nos fixar ao ensino de regras, isto é, falar sobre a língua em uma perspectiva mais tradicional e estruturalista, mas também podemos falar sobre o mundo a partir da língua que o cria, o colore e o problematiza. Como Freire e Macedo (2005) argumentam, antes de estarem nos livros, as palavras estavam no/eram o mundo. Dessa forma, o trabalho com a LI na escola pode responder ao que Menezes de Souza e Monte Mór (2006) propõem como o papel do ensino de línguas na escola, qual seja o de formar alunas para a cidadania ativa e crítica, formar para serem interpretadoras do mundo e para nele agirem informadamente.

No Excerto 9, reitero a diferença que existe entre as concepções de língua e como elas nos fazem valorar de modo distinto. Considerando um cenário em que me apoiasse em uma concepção estruturalista, objetivaria a memorização e utilização correta de itens linguísticos e avaliaria a aprendizagem das alunas a partir da mensuração do seu repertório e aproximação da norma e da pronúncia impostas pelo modelo da “falante nativa”. Por isso, ficaria “decepcionada” frente ao não domínio da língua pelas alunas. Por outro lado, considerando o cenário em que Edna e eu nos enquadramos, nossa atitude e avaliação das alunas perante o ensino e a aprendizagem de LI são positivas (isto é, não nos decepçamos) porque partem de uma concepção de língua e de ensino diferentes. Baseadas em uma concepção que questiona o estruturalismo e amplia o estudo da língua-sistema para incluir a fala, os equívocos, as pausas, os sentimentos, questões de poder e os próprios sujeitos e sua história, vários sistemas semióticos enfim, objetivamos a expansão do repertório linguístico dessas alunas. Nossa meta foi desenvolver seus repertórios linguísticos a fim de que eles lhes permitam construir sentidos, transitar por diversos espaços e agir no, com e sobre o mundo a partir de seus encontros. Para tanto, cultivamos espaços de discussão, de estudo e de produção na língua inglesa sem separar esta língua dos espaços e tempos em que as alunas estão, nem dos seus contextos, tampouco do seu repertório. Esse entendimento de língua redimensiona o lugar da pronúncia e da avaliação

no ensino de LI, por exemplo, que passam a ser negociadas frente as necessidades, as exigências escolares e as motivações das professoras e das alunas.

Assim, sem negar que a língua possui certas estruturas, a vemos como um sistema aberto que está em constante modificação. Por isto, os sentidos não são transparentes, são sempre adiados, se constituem na relação e sempre podem ser outros (DERRIDA, 1995), a depender das comunidades interpretativas que os validam ou não. A verdade, portanto, torna-se contextual, provisória e parcial, dependente das relações de poder nas quais se encontra emaranhada. Como Menezes de Souza (2011a, p. 136) nos alerta, “cada produção de significação de cada comunidade adquire sua validade apenas em dado momento histórico desta comunidade”. Com isso, aponta para a genealogia e para o pertencimento social como importantes fatores redutores dessa multiplicidade de sentidos, pois quando lida em um tom celebratório, acrítico e relativista, tal multiplicidade pode ser interpretada como indicando um mundo sem relações de poder, um mundo supostamente de hùbris do ponto zero (como vimos no Capítulo 2) e consequentemente violento ao extremo, que busca ironicamente silenciar a multiplicidade.

Concebida como espaço em que fazemos coisas, interagimos com e significamos o mundo constantemente (MATURANA; VARELA, 1987; MATURANA, 2002), a língua nos permite “desmontar um monte de conceitos por causa da aula” bem como vislumbrar “a mudança de postura em relação a vários temas”, como Edna avaliou no Excerto 9. Esse deslocamento só foi possível em decorrência da ressignificação e adoção deste entendimento de língua naquele espaço-tempo específico. Nesse contexto também fizemos uso de estratégias de leitura, verbos, preposições, tempos verbais, diálogos, tudo o que consideramos adequado e que pôde ser trabalhado dentro dos temas negociados, respondendo a possíveis demandas de contextos mais formais (como provas de vestibular, ENEM, currículo vitae) com os quais as alunas poderiam e almejavam se deparar.

A partir dessas ressignificações quanto às concepções de língua, proponho repensarmos sobre o que é ensinar línguas, como agir em sala de aula, o que ensinar, como ensinar e quais as implicações dessas ressignificações para o processo de



ensino e aprendizagem de “língua estrangeira”. Trato sobre essas e outras questões no Capítulo 4.

### 3.2.4 Criticidade

Sem a pretensão de esgotar os conceitos de criticidade existentes, apresento alguns em um movimento de reflexão e de construção do que vim a entender por criticidade nesta pesquisa<sup>68</sup>. Alerto à leitora que não é meu objetivo a busca pelo método mais crítico de leitura, um que me leve a alcançar “a” verdade e a enxergar o mundo como ele “verdadeiramente” é. Essa busca diria muito mais sobre meu desejo moderno pela certeza e sobre minha não implicação nas violências produzidas pela modernidade/colonialidade do que meu engajamento com os recursos que encontrei em um espaço/tempo específicos para promover e viver uma pedagogia da reflexividade e do questionamento. Ademais, diante do meu lócus, a existência desse mundo real não se faz possível, uma vez que ele se concretiza por meio de nossa linguagem e nossas interpretações subjetivas, aliado aos efeitos materiais decorrentes dessas construções.

Partindo dessa perspectiva, apresento as três leituras de crítica fundamentadas em Andreotti e Menezes de Souza (2016) como constituindo uma forma produtiva de ler nossa práxis na EJA, práxis que se pretendeu crítica e situada, uma vez que essas leituras são pensadas tendo em vista a modernidade/colonialidade e os desejos de continuar ou de romper com ela como o problema a ser criticado. Neste exercício de leitura, acrescento as noções com as quais eu e a professora Edna trabalhamos. No Capítulo 4, ao tratar sobre o Letramento Crítico, utilizarei essas noções como base das pedagogias desenvolvidas para a sala de aula de línguas.

Essas leituras, consoante Andreotti e Menezes de Souza (2016), não se pretendem representacionais, fixadoras e universalizantes, mas, sim, performativas e educacionais. Por isso, informada e de acordo com esta distinção provisória e necessária, argumento que as diferenças entre os entendimentos de crítica – bem

---

<sup>68</sup> Em outros momentos, já me debrucei sobre esta temática. Ver Silva (2015, 2019c). Para maior aprofundamento, ver Jordão (2013, 2014a, 2014b), Monte Mór (2013, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2017), Pennycook (2012), Hilsdorf Rocha, Maciel e Morgan (2017) e Duboc e Ferraz (2018).

como entre as diferentes pedagogias críticas – decorrem de distinções de pertencimento ontológico e epistemológico e, conseqüentemente, metodológico e pedagógico que as fundamentam.

Um primeiro tipo de crítica – reforma moderada – entende a modernidade como um paradigma que deve ser mantido por ser “inerentemente benevolente e sustentável”<sup>69</sup> (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016, p. 4), afinal nele se originaram a democracia, o progresso, a tecnologia, o capitalismo e os direitos humanos. Por esta razão, os problemas que dizem respeito à desigualdade social, injustiça, pobreza e analfabetismo, por exemplo, são posicionados em termos de subdesenvolvimento e entendidos como falta de modernidade; para solucioná-los, então, mais modernidade deve ser buscada – não raro por meio de programas educativos projetados considerando acesso ao progresso, à tecnologia e à mobilidade social (ANDREOTTI, 2013; JAIN, 2013). Em termos de crítica, a leitora se baseia nos parâmetros já estabelecidos sobre o que é bom e ruim, desejável ou indesejável, de modo que seu posicionamento se coloque como neutro e, portanto, universal. Por isso, não questiona esses parâmetros, tampouco seus discursos, corroborando o *status quo* dos discursos dominantes.

Um segundo tipo de crítica – reforma radical – percebe as limitações da modernidade na realização de suas promessas e enxerga a colonialidade que possibilita a modernidade e que permanece na base de nossos afetos, encontros e relações com o mundo. Contudo, vê que esse sistema é passível de recuperação e por isso investe em sua estrutura de modo a incluir os que foram excluídos e dar voz aos que antes não a tinham; assim, por meio de processos democráticos e de uma educação crítica, a modernidade servirá a todas as pessoas. Em termos de crítica, a leitora vai olhar para esses discursos dominantes para ver como foram construídos com o objetivo de desvelar as verdades do texto e mostrar que esses discursos são situados histórica, social e culturalmente, que há relações de poder envolvidas em tais escolhas e que esses mecanismos discursivos possibilitam desigualdades no acesso a bens, mobilidade e participação plena na vida social. Diferentemente do anterior, “esse tipo de crítica problematiza a relação existente entre realidade e representação com

---

<sup>69</sup> No original: “*modernity as inherently benevolent and sustainable*”.

propósitos distintos”<sup>70</sup> (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016, p. 2), seja para emancipar os sujeitos, seja para substituir esse discurso por outro, seja para desconstruir todo e qualquer discurso. Contudo, ele tende a não se abrir à autocrítica, à reflexividade.

Um terceiro tipo de crítica – reforma para além da modernidade – seria diferente das outras por considerar a violência, a exploração, o genocídio, o epistemicídio, o ecocídio e as tantas desigualdades que são necessárias para sustentar a modernidade, que serve somente a alguns. Lendo a modernidade como “inerentemente violenta, insustentável e irresponsável”<sup>71</sup> (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016, p. 4), busca-se aprender com os erros da modernidade para desinvestirmos dela e sermos capazes de imaginar futuros outros. Esse tipo de crítica intenta ir além da nossa lógica racional ocidental<sup>72</sup> para pensar, relacionar e afetar de outros modos que incluem nossa consciência, mas esta é entendida dentro dos nossos corpos e emoções, sem separações rígidas entre eles. Assim, menos que propor uma alternativa, busca-se apontar as limitações dos outros tipos de crítica para lançar luz à necessidade de olhar o mundo para além da lógica e da inteligibilidade, com afeto e com outras formas de entendimento.

Esses três tipos de crítica discutidos por Andreotti e Menezes de Souza (2016), fundamentados em uma teoria pós-colonial de base pós-estruturalista, nos fornecem recursos para analisar nossos projetos de práxis docente, suas finalidades e desejos de futuro diante do paradigma da modernidade que nos invoca, constitui e exige uma resposta de nós. Como não se pretendem completos, vejo nossas ações baseadas em diversos espectros; por isso, trago dois excertos do material empírico para complexificar essas concepções. No Excerto 10, a professora Edna comenta sobre seu interesse e prática sempre voltadas ao questionamento, mesmo não havendo tido esse tipo de formação acadêmica na graduação:

#### Excerto 10

<sup>70</sup> No original: “These critiques problematize the relationship between representation and reality; however they do it to different extents and with different purposes.”

<sup>71</sup> No original: “modernity as inherently harmful, unsustainable, and irresponsible”.

<sup>72</sup> Creio que é o que o Coletivo *Gesturing towards decolonial futures* tem tentado fazer. Disponível em: <<https://decolonialfutures.net/>>.

**Edna:** Quando eu ingressei [na carreira docente], na verdade, que eu fui atrás dos cursos, que eu tive felizmente contato com essas pessoas [professoras do NAP/UFPR]... mas, é claro, eu já fiz a minha, o meu TCC que falava sobre ideologia no livro didático, então já foi num pensamento... eu que sou, eu que tenho sempre essa busca que fico prestando muita atenção na ideologia mesmo, na parte crítica. Então eu gosto da propaganda, eu presto muita atenção no que o livro didático traz, pra ter sempre esse olhar, né? Porque nada é neutro. Junta a televisão ao que vem pela mídia – todas elas, né? Porque todas elas entram com um porquê, então eu sempre vim com esse pensamento crítico, por conta desse trabalho, um trabalho bacana.... eu fiz isso em 1991. Calcule. Já foi dentro da parte crítica, né [...]?

**Jhuliane:** Isso. E eu fiquei pensando por mais que você tenha entrado em contato com esse tipo de teoria já depois que você tava me falando, a sua atividade enquanto professora – você me falou que conversava sobre os problemas, era sensível àquela realidade, né?, isso tudo...

**Edna:** Sempre. No momento que eu já queria o jornalismo eu já queria, eu já pensava nisso, mas claro, para ir lá. Eu sempre gostei do investigativo, do porquê das coisas. Então já [...] é próprio, né? Mas pra você utilizar dentro da sala foi através dos cursos que eu fiz e das conversas. O PIBID também me ajudou muito, muito, muito, muito. Nossa! Eu devo muito ao programa. O programa porque me levou a esse conhecimento, foi a ponte. (Entrevista, 16/10/ 2018).

Do excerto resgato o entendimento de crítica inicialmente como o desvelar das ideologias que permeiam a mídia, o livro didático e os discursos que nos atravessam e constituem (FREIRE, 2020; JORDÃO, 2013). Essa prática, no entanto, não pode ser lida fora do contexto em que se deu. Por isso cabem aqui alguns breves comentários sobre como percebemos terem sido construídas nossas percepções de criticidade nos processos formativos que nos constituem.

De acordo com a professora, o ano marcante para ela foi 1991, pouco tempo após a redemocratização do Brasil, da promulgação da CF/88 e do retorno tímido às leituras de Paulo Freire no território nacional. Além disso, naquela época, por mais que sua formação fosse em Letras, atuava em empresa privada como secretária executiva e interessava-se mais pelo jornalismo e pela investigação do que pelo ensino, que veio a ocorrer anos depois. Foi somente após sua aprovação em dois concursos, um para professora de português e outro, para professora de inglês, em 2004, que sentiu a necessidade de buscar formação continuada sobre o trabalho com línguas em sala de aula. No encontro entre seus interesses pessoais e profissionais, a professora viu no Letramento Crítico trabalhado no NAP e no PIBID uma forma engajada de lecionar para a formação de alunas mais críticas e conscientes de seus contextos.

No meu caso, como indicado brevemente na Introdução desta tese, já havia tido contato com teorias críticas, sobretudo baseadas na Escola de Frankfurt, nos projetos de iniciação científica durante a graduação e posteriormente com letramentos críticos durante o mestrado. Meu repertório, assim como o inicial de Edna, incluía a leitura das ideologias e discursos imperialistas sobre a língua inglesa presentes nos textos e a aprendizagem de dispositivos que auxiliam nessa leitura crítica para além da abordagem liberal humanista. O encontro com os pressupostos do Letramento Crítico Redefinido (cf. Capítulo 4) ampliou minha visão para entender como questões ontoepistemológicas que fundamentam esse tipo de leitura – isto é, como as noções de realidade, de conhecimento, de língua e de sujeito – são primordiais, especialmente para perceber que também a minha leitura é uma perspectiva que deve ser localizada no tempo e na história, que é fruto dos meus encontros com o mundo e com o Outro, que é validada por meio das comunidades interpretativas das quais participo em determinados momentos e que deve estar em constante escrutínio, pela inconstância e incompletude que nos constitui e que constitui nossos sentidos.

No que concerne ao entendimento de criticidade vivenciado na pesquisa-formação (também informado por todos esses encontros anteriores com outras leituras e dispositivos), a professora Edna elaborou:

Excerto 11

**Jhuliane:** O que então você entende por crítica?

**Edna:** quando você consegue tirar de tudo o que você trabalha, de todos os gêneros, a essência. Esse olhar pra essência, e conseguir distinguir, né, até o que interessa e o que não interessa. Porque quando você não tem esse pensamento [...] você segue integralmente o que é te dado sem conseguir fazer uma seleção e pensar no que é importante pro teu aluno naquele momento, às vezes naquele dia... sabe, o que vem deles. Então, essa criticidade é mais por *pensar o que vem deles*, é o trabalho exato que a gente está fazendo. O que que nós pensamos? Que clientela nós temos hoje? E o que que é importante trabalhar para eles? E a seleção, quando você tem esse olhar pro que de fato vai *fazer a diferença na vida deles*. Por exemplo, o que a gente tá trabalhando à noite eu tô trabalhando com minhas crianças do sétimo ano à tarde. Hoje tô trabalhando sobre os direitos humanos, falei daquelas personalidades que nós trabalhamos em inglês [na modalidade EJA médio]. Falei pra eles e vários deles vão pesquisar. Você entendeu a grandeza do que que é um trabalho baseado em coisas essenciais, que são, digamos assim, *temas que fazem a diferença*? Faz a diferença pra pessoa, ela pode fazer a diferença para quem está ao seu redor, e assim vai crescendo, o olhar vai modificando, e só dá conta quando a gente tem esse, quando sabe essa linha pra você poder *ser*

*criteroso e ter responsabilidade dentro do que você vai falar, né? (Entrevista, 16/10/2018, ênfases minhas).*

Atribuo as características ressaltadas pela professora neste excerto ao conceito de crítica do Letramento Crítico Redefinido, especialmente quando ela trata do papel do livro didático e da sua adaptação aos contextos nos quais se ensina (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; JORDÃO et al, 2017), quando destaca a importância de planejar quaisquer atividades a partir das experiências, realidades e leituras que as alunas trazem para a sala de aula, ou ainda quando remete à pensar na sala de aula sem separá-la do mundo e, assim, a escolher temas e textos outros que possibilitam o questionamento e o deslocamento dos sentidos já familiares e naturalizados para estes sujeitos (FREIRE, 2013; JORDÃO, 2013, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2013, 2019).

Ademais, no Excerto 11, a professora ressalta a importância de critérios para se avaliar o que levar para as alunas, bem como a responsabilidade das professoras na escolha, planejamento e trabalho com línguas dentro de sala de aula. Sua menção ao “essencial”, como o leio, não tem a ver com transcendental, mas com o mais relevante, com o cerne da prática educativa, que para ela é a formação crítica, criativa e cidadã dessas alunas enquanto interpretadoras da palavra-mundo e habitantes de um planeta finito constituído na e pela relação com o Outro (ANDREOTTI, 2013; BIESTA, 2019).

Essa visão corrobora a concepção de criticidade defendida por Pennycook (2004, 2012) como uma prática problematizadora que se dá nos momentos cotidianos que podem ou não emergir em sala e nos encontros entre alunas e professoras, mas também entre elementos internos e externos à práxis educacional. Aqui adiciono a concepção de criticidade como ler-se lendo, a ser explorada no Capítulo 4, que se faz fundante dessa prática problematizadora: um exercício de (hiper)reflexividade (ANDREOTTI, 2011, 2014; JORDÃO, 2014a; JORDÃO et al, 2017; KUBOTA, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2017; SPIVAK, 2004; STEIN; ANDREOTTI, 2015) que promove uma leitura constante de nós mesmas, a desaprendizagem de nossas leituras certas e universais; a localização sócio-histórica de nossos corpos e nossos conhecimentos, de nossos privilégios e nossos desejos.

Nas leituras de crítica apresentadas por Andreotti e Menezes de Souza (2016), considerando a visão e ilusões das participantes da pesquisa quanto à modernidade, leio um movimento que ora se posiciona ampliando a modernidade e promovendo o acesso de nossas alunas às discussões e aos espaços que antes lhes foram negados, ora sinaliza outras direções para repensar a escola, as relações, os conteúdos e a colaboração em um projeto de educação outra. Isso ainda se dá nos limites da modernidade e de nossas leituras, como veremos no Capítulo 4.

Cumprir dizer, no entanto, que à época do trabalho colaborativo eu ainda não tinha leituras sobre colonialidade e decolonialidade, sendo informada majoritariamente por críticas de base pós-moderna e pós-estruturalista – o que acredito que tenha acontecido também com a professora Edna em suas formações continuadas na UFPR. Mesmo assim, acredito que empreendíamos um projeto de decolonialidade, que buscava identificar, interrogar e interromper (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, MENEZES DE SOUZA, 2021) as violências da modernidade na sala de aula de EJA. Dito isto, ensaio que a noção de criticidade que nos moveu foi uma noção aberta ao contexto e ao Outro, uma que privilegiou a diferença e o amor (MATURANA, 2002), isto é, a validação da existência do dissenso e do Outro em nossas vidas. Foi ainda uma noção que nos levou ao desconforto do confronto e nos mostrou esse espaço como produtivo. Por fim, foi uma noção que se valeu dos nossos repertórios linguísticos, pedagógicos e de experiências com o mundo para lidar com o Outro, respondendo a uma ética de responsividade, de solidariedade e da presença (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016; GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012). Ainda assim, esta noção acolheu nossas ignorâncias e desejos de permanecer em nosso conforto, em nosso trabalho, em nossas seguranças modernas. Lidar com isso é, para mim, uma atitude que hoje eu nomeio como decolonial e destaco como necessária a um projeto de desinvestimento e de busca de formas outras de viver, ensinar, se relacionar e existir (SHOTWELL, 2016).



### 3.3 FORMAÇÃO (CONTINUADA) CRÍTICA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS

Diante da possibilidade gerada pelas impossibilidades discutidas no início do capítulo, vejo este tempo como propício para questionar e expandir o que temos entendido como educação crítica, ou formação crítica de professoras. A reflexividade em si me permite estar aberta para a emergência de outros entendimentos na área, auxiliando-me a situar este texto em meio às discussões que almejam alternativas à própria ideia de modelos fixos e inquestionáveis de e para a formação docente. Faço isso, portanto, para embasar as discussões que seguem sobre letramento, colaboração e ética e como essas respondem à necessidade cada vez mais premente de uma educação/formação voltada à criticidade.

Assim, não obstante o significado historicamente atribuído à formação continuada no Brasil, como vimos na seção 3.1, entendo formação continuada em sua acepção mais ampla, como toda e qualquer forma de reflexão, institucionalizada ou não, construída coletivamente pelos sujeitos que habitam os espaços educativos, bem como pelos que se colocam fora dele e que influenciam direta e indiretamente no funcionamento da instituição educativa. Leio essa formação enquanto uma *assemblage*<sup>73</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que está atenta para o momento em que essas conexões entre professoras, alunas, funcionárias, gestoras e familiares emergem, como também para os ensinamentos e aprendizagens que se dão a partir do contato com o Outro, seja este humano ou não humano. Como *assemblage*, a formação acontece por meio da relação entre seres, coisas, ideias, sentimentos e disposições e, menos que estável, essa relação é constantemente feita, refeita e desfeita a depender das contingências que se apresentam em determinado tempo e espaço.

Entendida assim, argumento que a formação se dá dentro e fora dos espaços educativos, às vezes por meio de textos escritos, outras vezes guiada por

---

<sup>73</sup> Para os autores, “*What is an assemblage? It is a multiplicity which is made up of many heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them, across ages, sexes and reigns – different natures. Thus, the assemblage’s only unity is that of a co-functioning: it is a symbiosis, a ‘sympathy’. It is never filiations which are important, but alliances, alloys; these are not successions, lines of descent, but contagions, epidemics, the wind.*” (DELEUZE; PARNET, 2007, p. 69)

pesquisadoras e por nossos pares, mas sempre na relação, com vistas à construção conjunta de praxiologias que tomam por base os nossos contextos específicos em sua relação constitutiva com contextos outros.

A título de ilustração, lanço luz a alguns momentos vivenciados durante a formação continuada que foi campo da pesquisa aqui relatada, pela voz das alunas, da professora colaboradora, de outras professoras e da minha quando estávamos atentas à emergência desses momentos de aprendizado. No diário de campo, logo na primeira aula,

Excerto 12

Li e repeti todas as expressões contidas no cartaz com os alunos e perguntei se eles iriam querer anotar alguma coisa ou a tradução dos termos novos. Eles falaram que primeiro tinham de repetir e aprender as coisas, depois traduzir ou escrever, que não dava para “embolar” as coisas. Eu tive de aprender a lidar com isso, com o tempo dos alunos e com o modo como eles aprendiam. Percebemos [as duas professoras] que eles tinham outro tempo, vimos a resistência deles e entendemos que nós também teríamos de aprender com o tempo deles. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).<sup>74</sup>

As alunas nos fizeram perceber que havia diferentes modos de aprender e que o que estávamos propondo naquele momento, por mais que fosse parte da nossa praxis docente cotidiana, não se fazia útil ou adequado para elas. Era-nos necessário ampliar nosso repertório e aprender com o tempo das alunas e com as didáticas com as quais já haviam tido contato e estavam acostumadas.

Outro momento que descrevo lida com a dinâmica da sala de aula e como questões de dentro e de fora desse espaço constituem a assemblage da formação:

Excerto 13

Rodrigo estava animado para ir à uma festa de rodeio em Barretos. Por isso, mostrava fotos à turma e expressava sua ansiedade para todos nós, que sorriamos com ele. Percebi-o ainda dando dicas a Jorge para ganhar mais clientes em sua barbearia – e para isso deveria para lavar o cabelo do cliente antes de cortá-lo –, tudo isso enquanto a aula estava acontecendo. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).

---

<sup>74</sup> Este excerto será retomado e analisado no Capítulo 5 à luz das aprendizagens que aconteceram durante a colaboração entre as professoras.

No Excerto 13, registro como a alegria e a ansiedade de Rodrigo não o deixava se concentrar no conteúdo da aula e como a turma teve de incluir esse sentimento naquele espaço educativo. Ainda, ao final do nosso primeiro encontro, Rodrigo, cabeleireiro, dá dicas a Jorge, barbeiro iniciante, para aumentar seu rendimento e sua clientela. Aprendo, assim, que as conversas paralelas também fazem parte dos fluxos da sala de aula e que este é um espaço propício para tais. Esse e outros comentários, bem como as emoções de ansiedade para uma festa se uniram às explicações e às atividades de inglês que estávamos propondo naquela noite e permitiram um espaço acolhedor, de disposição para aprender.

Esta disposição não se deu somente entre alunas, mas também entre as professoras. Nas palavras de Catarina:

Excerto 14

**Catarina:** Sabe o que eu reparei na aula de vocês? Quando a senhora fala uma coisa e ela Ah, eu não sabia disso! A professora Edna tem muito disso. Ah, mas é mesmo... Aí uma vez ela conta uma coisa e você: mas eu não sabia disso! Aí ela começa a explicar, então uma vai tendo conhecimento com a outra. Então a gente não pode falar assim: ai ela é professora de inglês e eu sou professora de inglês. Ai, eu sei tudo o que ela sabe e ela sabe tudo o que eu sei. Não! Tem surpresas, né? [...] Uma aprende com a outra. (Entrevista, 23/11/2018).

O relato se faz ilustrativo de como eu e a professora Edna aprendíamos uma com a outra e com isso as alunas modificavam seus entendimentos sobre o ser professora (incompleta, conhecedora de suas ignorâncias e saberes) e mesmo sobre o seu processo de aprendizagem. Diante do comentário, pergunto na mesma entrevista se Catarina percebe esse movimento de ensino e aprendizagem também com as colegas de sala, ao que ela responde afirmativamente com: “Aprendo com os colegas – às vezes sim. Às vezes eu ajudo eles”. (Entrevista, 23/11/2018).

Antes de descrever essa formação colaborativa com outras professoras, trago relatos das alunas sobre sua aprendizagem de inglês na modalidade EJA. Ao perguntar se estavam aprendendo algo nas aulas de LI, Isabel e Ester responderam:

Excerto 15

**Isabel:** Eu gosto, eu gosto muito da aula de vocês, porque eu sei eu posso até na hora não saber fazer, mas como eu falei, eu faço em casa sempre, busco

ajuda, né? Então, é importante isso e assim que a professora valoriza também. Quando a gente chega, a professora corrige, olha se tá errado, se tá certo, então assim, tem todo o esforço da gente, mas sendo uma professora bem dinâmica, vocês duas entende quando a gente chega aqui ou quando a gente pergunta, então isso é ótimo, deixa a gente beeem à vontade. A gente acaba gostando daquela matéria, né? [...] Eu preciso estar em sala de aula pra eu aprender e com o professor. (Entrevista, 20/11/2018).

**Ester:** Ah, eu tô, com certeza. Eu não consigo memorizar, mas eu aprendi muito. De repente eu não consigo falar as palavras, mas eu não posso dizer que eu não aprendi por causa disso. Mas tipo assim, eu entendo mais ou menos já algumas coisas, assim, mas eu tô aprendendo. Apesar da minha dificuldade, eu tô aprendendo, sim. (Entrevista, 20/11/2018).

Esses relatos reiteram os emaranhamentos que se fazem presentes na assemblage que é a sala de aula. Isabel, por exemplo, recorre a outras pessoas e recursos em sua casa para atribuir sentidos ao que teve início em sala de aula e reitera o clima construído em sala de aula para se “sentir à vontade” e se interessar pela disciplina. Ester, por sua vez, problematiza o conceito de aprendizagem como memorização de conteúdos e amplia seu repertório linguístico a partir do que é significativo para ela, ressignificando a noção de língua como estrutura já comum no ambiente escolar.

Com os excertos, ênfase como professoras e alunas estão a todo momento atribuindo, questionando e refazendo sentidos em sala de aula e como as emergências de certos fluxos são percebidas por essas participantes. Deste modo, é no exercício do constante questionamento e desestabilização de estruturas hegemônicas que a formação crítica vai sendo construída e é também nesse espaço complexo que a racionalidade moderna e o exclusivamente humano (*anthropos*) vão sendo deslocados do centro da aula para incluir relações outras, como será visto ao longo da tese.

Recorro a um último excerto para sustentar meu argumento, este lidando com a relação cotidiana entre o corpo docente em seu ambiente educacional.

#### Excerto 16

**Edna:** Eu vejo assim: os colegas, quando a gente tem uma dúvida, eles têm muito prazer em ajudar. Sabe? Quando entra numa outra área e eles estão do nosso lado, que a gente vai pedir uma informação.

**Jhuliane:** Eu acho que se sente valorizado, né, em relação aquilo dali.

**Jhuliane:** Você entende que essas conversas esporádicas, que são momentâneas, que elas ajudam na sua formação? Que elas podem servir como uma formação continuada para você e pra eles também, quando precisam?

**Edna:** Com certeza, com certeza. Você fala tanto quando utiliza a explicação do colega, né? O tempo todo. A gente tava ali agora antes de você chegar, o que era discutido na sala dos professores [...] E felizmente as áreas são diversas, diferentes. Não, o aprendizado é total e o tempo todo.

**Jhuliane:** Os professores de arte, de história...

**Edna:** O tempo todo. De matemática, de química. Foi uma aula de química no dia da apresentação do projeto, do sabão, você viu ali.

**Jhuliane:** Eu aprendi muito.

**Edna:** muito. E o tempo todo. O ambiente respira informação. É com o aluno, com os funcionários, com os professores, o tempo todo. (Entrevista, 22/12/2018).

Dito de outro modo, mesmo que não seja algo institucional ou planejado, o encontro com outras professoras, alunas, funcionárias, que possuem experiências e conhecimentos diversos dos nossos, contribui sobremaneira para a nossa formação enquanto pessoas e profissionais sensíveis aos nossos contextos e às demandas que se nos apresentam cotidianamente. Mais ainda, essas pessoas são vistas em sua inteligência (RANCIÈRE, 2018) e agência (JORDÃO, 2010, 2014a), não reduzidas às posições que ocupam na escola. Nessas linhas, sempre como processo, a formação continuada almeja o desenvolvimento profissional das professoras e, sobretudo, a criação de espaços de diálogo, nos quais formadoras e professoras aprendam com o Outro a partir de suas experiências locais e sejam capazes de incentivar a pesquisa em e sobre a sala de aula, a inovação, a análise e a criação de materiais didáticos, a leitura crítica do seu contexto, a aprendizagem e a construção colaborativa de saberes. O entendimento de formação continuada como assemblage, portanto, reitera e reforça o sentido de criticidade elaborado na seção 3.2.4, um que se volta para a leitura crítica e situada da palavra-mundo, marca o corpo e o local de onde se fala e assim se percebe em sua incompletude e necessidade de ampliação por meio do encontro com a diferença, e se baseia na ontologia do com e na urgência do encontro com o Outro (MATEUS, 2011).

Destarte, para tentar responder à pergunta que intitula esta seção, passo a relacionar a formação docente, escolarização e educação em suas funções, partindo da compreensão de educação como podendo envolver, mas não se limitando à escolarização. Como previsto na LDB, em seu Art. 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações

da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Escolarização, por sua vez, lida com questões de currículo, de leitura, escrita e cálculo, de pedagogias, de sala de aula, de avaliação, de sistema educacional. Ou seja, a educação consiste em um processo de aprendizagem ao longo da vida que vai ser moldado a partir de nossas experiências e contextos culturais (ANDREOTTI; AHENAKEW, 2013). Assim, por mais que tratemos fundamentalmente da instituição escolar como lócus de formação neste texto, não perdemos de vista a participação e a presença de tantos outros atores sociais para a formação dos sujeitos.

Para Paulo Freire e Donaldo Macedo (2005, p. 23), a educação tem a ver com o ensino da palavra-mundo, isto é, para além da leitura da palavra que está nos textos escritos, o ensino invoca a vida que está no mundo e que é responsável por “engravidar” esta palavra. Antes de ser “texto”, era árvore, era rio, era casa, era relacionamento. Por esta razão, o ensino é sempre um ato político em que se reafirma a ligação entre saber e poder, mas também entre saber e transformar. “Ler o mundo, então, antecede ler a palavra e ler a palavra implica a leitura contínua do mundo”<sup>75</sup>.

Para vislumbrar uma educação que atue como um contradiscurso e uma prática crítica à educação colonial e elitista, Spivak (2004, p. 526, ênfase no original) fala de uma educação que almeje um “rearranjo de desejos de forma *não coercitiva*”<sup>76</sup>. Esse rearranjo aponta para uma educação que vá de encontro à noção bancária de educação (FREIRE, 2020), preocupada somente em prover mais e mais informação à aluna sob o pressuposto de que assim ela poderá se formar como um ser racional, autônomo e capaz de funcionar na sociedade em que vive. Para Spivak, a modernidade colonial nos formatou de tal modo que nossos desejos nos fazem agir de determinadas maneiras que perpetuam a reprodução de violências sistêmicas (que poderíamos relacionar com as violências da colonialidade). Por isso, é-nos necessário identificar esses desejos e criticamente ler as ilusões e fantasias em que eles nos implicam; talvez assim possamos rearranjá-los em direções alternativas que nos possibilitem viver, ver e nos comportar de outro modo (ANDREOTTI, 2015).

---

<sup>75</sup> No original: “*Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world.*”

<sup>76</sup> No original: “*an ‘uncoercive’ rearrangement of desires.*”

A educação da qual trata Spivak (2004) urge uma ética do compromisso que se dá a partir do trabalho com um tipo de leitura diferente, da ampliação dos processos de leitura do mundo, da suspensão do eu para adentrar o mundo do Outro. Essa suspensão não implica um apagamento do eu (o que seria irreal e igualmente violento), mas um movimento que retire o eu do centro. Em termos pedagógicos, tanto para Freire e Macedo (2005) quanto para Spivak (2004), resguardadas suas diferenças e enfoques, a práxis docente tem de ser informada a partir dos conhecimentos e necessidades das alunas e exige a abertura da professora para aprender também com esses sujeitos. Essa práxis tem o potencial de desinvestir do sistema educacional tal qual se encontra hoje e convida à criação de outras formas de educação e de leitura do mundo e de si, o que não significa a autorização de uma práxis doutrinadora ou manipuladora perante suas alunas, nem a desvalorização da autoridade e dos conhecimentos da professora.

Com isso quero dizer que embora a educação em sua redução à escolarização tenha sido responsável por reproduzir discursos dominantes bem como muitas das desigualdades que temos experienciado, ela é também um espaço em que esses discursos e desigualdades têm sido questionados (ANDREOTTI; AHENAKEW, 2013; ANDREOTTI, 2013; FREIRE; MACEDO, 2005). Por isso, busco em Gert Biesta (2016a, 2016b, 2018, 2019), educador e filósofo holandês, algumas formas de pensar a educação que contemplem centralmente como podemos conviver em um mundo finito, composto pela pluralidade e pela diferença, o que converge com meus objetivos e lócus nesta pesquisa.

Consoante Biesta (2016a), todo tipo de educação implica tanto uma intervenção na vida do outro como um relacionamento com o outro. E essas implicações não se separam. Como uma ação, essa intervenção demanda respostas dos sujeitos que a sofrem e pode direcionar os caminhos pelos quais esses mesmos sujeitos andarão. Como uma relação, alguém educa um outro alguém, que se deixa ser ensinado e que se implica em sua aprendizagem, ensinando também o que se sabe; quem educa o faz com um propósito e tanto educanda quanto educadora aprendem nesse processo. A partir dessa tônica, cabe-nos refletir: O que ensinamos? Para que ensinamos? Para quem ensinamos? Que tipo de sujeitos queremos formar? Para que tipo de sociedade



estamos formando esses sujeitos? Essas são questões basilares e difíceis que, parece-me, pouco temos feito em nossas instituições.

Na análise apresentada por Biesta (2018), dentre as inúmeras funções<sup>77</sup> atribuídas à escola, há quem considere a função principal da educação ser (1) a socialização dos sujeitos no mundo, isto é, à essa instituição cabe o trabalho de inserção e de adaptação dos sujeitos em uma ordem social, econômica, política e cultural já existente. A escola, assim, seria uma instituição responsável por servir a sociedade em uma função que esta última, por si só, não mais consegue cumprir. Outros a veem como (2) a produção de um indivíduo<sup>78</sup> autônomo e racional (ou autônomo porque racional), com capacidade para o pensamento livre e independente, de modo que a educação buscaria cultivar a humanidade<sup>79</sup> desse indivíduo. Ainda, continua o educador (2018), há quem defenda a educação como a responsável pela (3) qualificação dos sujeitos, no sentido de capacitá-los com os conhecimentos, competências, habilidades e mesmo entendimentos adequados ao mundo do trabalho, que os permita atuar na cultura em que vivem. Finalmente, há uma função menos discutida destacada por Biesta (2018), (4) a de *subjetivação*, que envolve “proteger” a escola das demandas da sociedade, gerando, neste local, um espaço em que os sujeitos sejam incentivados a ser, a transformar, a pensar e a agir de outras formas (BIESTA, 2016b, 2018, 2019), o que Freire (2020) talvez entendesse como “ser mais” – para o educador brasileiro essa seria uma vocação de qualquer pessoa, vocação muitas vezes abafada, silenciada pela opressão (o que Biesta talvez entendesse como as “demandas da sociedade”).

Considerando a legislação educacional brasileira, na CF/88, por exemplo, argumenta-se que a educação deve almejar o desenvolvimento pessoal, profissional, social e cívico dos sujeitos (cf. Art. 205). Na LDB, esta finalidade é reiterada (cf. Art. 32

---

<sup>77</sup> Neste trabalho, considero uma diferença primordial entre os termos função e finalidade. Enquanto o primeiro indica para que a educação tem sido destinada, com foco no presente, o segundo retoma o futuro, vislumbrando o que se espera dela.

<sup>78</sup> Marco, neste texto, os termos ‘indivíduo’ e ‘sujeito’ por entendê-los de formas distintas. O primeiro parte de uma racionalidade que o percebe enquanto um ser autônomo, no plano do ideal; o segundo enfatiza a dupla significação de sujeito: um ser que se constitui no e pelo social e, nesta posição, é capaz de agir sobre seu entorno, ao mesmo tempo em que está sujeito às suas formações ideológicas e discursivas.

<sup>79</sup> Para discussão mais densa sobre a concepção humanista do ser humano e suas consequências no campo educacional, ver Biesta (2016a [2006]) e Todd (2009).

e 35, BRASIL, 1996). Na BNCC, este objetivo é expresso em termos da “formação humana integral e [...] construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 9). No PPP da instituição colaboradora em que foi desenvolvida a pesquisa de campo desta tese, encontra-se que a educação deve capacitar os indivíduos para “atuarem na sociedade como cidadãos dignos, capazes de transformações na realidade em que vivem melhorando a qualidade de vida e desenvolvendo mecanismos para atuar com segurança e responsabilidade nas áreas política, econômica, cultural e social.” (p. 12). Neste documento, também se lê a finalidade da escola como sendo

Resgatar nas nossas crianças, adolescentes e adultos os valores básicos como respeito, solidariedade e ética, despertar o interesse pelo conhecimento, aprendendo a “ser” e “conviver” nos quatro eixos: social, político, econômico e cultural, na construção permanente da educação integral. (COLÉGIO, 2017, p. 9).

Ao que nos parece, as funções mencionadas por Biesta aparecem de alguma forma nos quatro documentos, especialmente no que concerne à preocupação com a formação de um sujeito livre, autônomo e crítico e com a efetiva inserção desse sujeito na sociedade e no mundo do trabalho, este último objetivo reiterado pelo cenário brasileiro atual de definição curricular com a implementação da BNCC, reforma do ensino médio (cf. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) e ensino remoto durante a pandemia de covid-19 (no estado do Paraná, por exemplo, com aulas gravadas pautadas no ensino específico de formas gramaticais no caso da disciplina Língua Inglesa).

Sobre o objetivo de cultivar um sujeito autônomo (2), cabe mencionar que tal desejo remete a um modelo de formação que toma esse tipo de sujeito como elemento nodal para a criação da educação moderna ocidental como a conhecemos. Nesse entendimento de educação, a função da escola “consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2010, p. 112). É essa concepção liberal humanista que está recorrentemente expressa nos termos da LDB e alterações posteriores, quando se sugere a formação crítica da estudante do ensino básico.

Levando-se em consideração as recentes políticas curriculares e educacionais, bem como projetos de Lei (como o Escola sem Partido), argumento que o cenário delineado tem alimentado cada vez mais uma educação de caráter tecnicista, focado na transmissão de conteúdo pretensamente neutro que será responsável por formatar e qualificar a trabalhadora do futuro (MONTE MÓR, 2019). Ou seja, a formação de cidadãs críticas – dentro de uma ótica majoritariamente liberal humanista – e capacitadas para o trabalho tenta responder às demandas de uma sociedade neoliberal que passa pelo desenvolvimento de um sujeito flexível que se adapte às mudanças do mercado, ao mesmo tempo que vai ao encontro da busca de formas para que os sujeitos vivam cada vez melhor no mundo como ele se encontra (sem maiores mudanças em suas estruturas excludentes).

Contudo, a subjetivação não é mencionada nos documentos elencados, senão quando fazemos um exercício de leitura do termo “desenvolvimento social” presente na CF/88 e na LDB, e “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” enfatizado na BNCC como trazendo esses sentidos mais amplos que estariam na base de uma reforma radical da educação (Cf. seção 3.2.4), o que por ora descarto devido às características e ao contexto em que os documentos foram escritos e publicados.

Podemos, contudo, entender que a ideia de subjetivação aparece no PPP da escola quando o documento menciona a importância de resgatar certos valores para viver com o Outro de uma forma ética, baseada no respeito por sua existência, e ressalta a formação de crianças, jovens e adultos como pessoas “mais equilibradas, harmoniosas e felizes”, como podemos ler nos trechos abaixo:

Excerto 17

Quanto ao nosso regime capitalista, a sociedade investiu no crescimento econômico, mas a escola não se preocupou em criar condições para que os valores e a ética fosse (sic) trabalhados juntamente, o que gerou uma preocupação desenfreada em consumir, estabelecendo prioridade em “ter” ao invés de “ser”. (COLÉGIO, 2017, p. 12).

.....  
Entendemos que educar é amar, e neste conceito nos propomos a gradativamente ir construindo caminhos dentro da nossa proposta pedagógica, para que num processo contínuo, possamos reverter o quadro social, obtendo pessoas mais equilibradas, harmoniosas e felizes. (COLÉGIO, 2017, p. 13).

Para todas as funções mencionadas por Biesta existem efeitos que precisam ser ponderados. Ancorando-se na socialização, a escola pode contribuir para manter o *status quo* e, conseqüentemente, reproduzir as inúmeras desigualdades sociais, econômicas, de gênero, classe e raça, para citar algumas (ANDREOTTI; AHENAKEW, 2013), como fez ao longo de anos na história brasileira. Na formação para o sujeito racional, corre-se o risco de tomar a autonomia como inerente à e objetivo último da natureza humana, cabendo à educação moderna aproveitar esse potencial para cultivar um indivíduo capaz de exercer sua agência de forma livre e racional – como se isso fosse possível (SILVA, 2010; USHER; EDWARDS, 1994); ademais, esse tipo de entendimento tende a idealizar esse sujeito, sem levar em conta sua materialidade, seus desejos, suas imperfeições e potencialidades para o “bem” e para o “mal” (TODD, 2009). Na formação para a qualificação, respondendo unicamente aos interesses neoliberais, corre-se o risco de reduzir a educação a números que, em avaliações internacionais, pouco dizem sobre o contexto analisado e menos ainda respondem às necessidades desse público (BIESTA, 2018). Corre-se o risco também de reduzi-la a um treinamento para funcionarmos na sociedade altamente hierárquica e desigual na qual vivemos. Na formação para a subjetivação, continua Biesta (2018), questiona-se se seria viável relegar as demandas da sociedade por completo para concentrar-se unicamente no desenvolvimento de um sujeito criativo.

Como entendo, todas as funções colocadas se fazem importantes, em determinadas medidas, no processo de formação do sujeito. Todavia, o que se vê atualmente é um completo desequilíbrio entre essas funções, ou, em outras palavras, a escola se transformou em um espaço muito mais para formatar (adequar) do que para formar (transformar). Fechar os olhos para diversas necessidades e focalizar somente uma destas funções tem nos levado para um cultivo quase narcísico e egológico do ser – centrado no ego e nos desejos (LÉVINAS, 1980). Deste modo, faz-se importante o desafio de olharmos a educação para além do neoliberalismo e do humanismo, uma vez que este especifica a priori o que seria e quem seria digno de ser chamado de humano e aquele nos confina a uma identidade de consumidores e a um modo de ser individualista.

Para tanto, concentrar-me-ei em dois conceitos trabalhados em sua obra para discutir quais sejam as funções e finalidades da educação e o papel da escola, da professora e da aluna, nomeadamente *pedagogia da interrupção e meio termo* (*pedagogy of interruption* e *middle ground*, em inglês). Esses conceitos desenvolvidos por Biesta são fundamentados na leitura de autores como Lévinas, Rancière, Derrida e Foucault, autores retomados por mim ao longo da tese.

### 3.3.1 A pedagogia da interrupção e o meio termo na formação do sujeito

Imerso em questões que lidam com o papel da educação e da escola na sociedade, Biesta (2018, 2019) é trazido nesta seção por dar, consoante minha leitura, um passo rumo a um olhar *otherwise* para a educação. Para o autor, além de cuidar da aprendizagem e do desenvolvimento das estudantes, em termos de se definir ainda que provisoriamente o conteúdo, o propósito e as relações no processo de ensino e aprendizagem envolvidas, e de se definir que aptidões e habilidades são desejáveis para quem em determinado espaço e tempo, a educação precisa estar direcionada à formação do sujeito.

Uma educação para formação, como a entendo a partir de Biesta (2018), lida com o que está fora do eu, existindo como um encontro entre o eu e o mundo, entre o eu e o Outro. Este encontro se constitui como uma interrupção quando questiono se o que desejo para a educação e para mim é realmente desejável, considerando-se a própria vida e a vida do Outro neste planeta.

Uma pedagogia da interrupção tem, assim, a ver com a interrupção da minha imanência enquanto um ser egológico que se posiciona no centro do mundo e aí deposita seus desejos e vontades – a exemplo do sujeito consumista neoliberal que temos formado em nossas sociedades, o mesmo citado no PPP do Colégio (2017). Estar no mundo de uma outra forma não significa suprimir os meus desejos, mas identificá-los, transformá-los e “rearranjá-los” (SPIVAK, 2004), de maneira que meu modo egológico de existir no mundo vá abrindo espaços para um modo não egológico (LÉVINAS, 1980), um que considere outras formas de ser, de agir e de existir no

mundo em sua finitude e imperfeição (ANDREOTTI, 2015, 2016; BIESTA, 2018, 2019; TODD, 2009).

Este modo, a meu ver, dialoga com o que proponho ao longo da tese e que penso ter desenvolvido, ainda que imperfeita e timidamente, com a professora Edna e com as alunas no Colégio a partir das concepções de formação continuada enquanto assemblage, de Letramento Crítico Redefinido enquanto uma leitura hiper-reflexiva e situada da palavra-mundo com vistas à validação de narrativas outras e à ação informada no e sobre o mundo (cf. Capítulo 4), de colaboração enquanto laborar-com, viver-com e aprender e se deixar ser ensinada com e pelo Outro (cf. Capítulo 5) e de ética enquanto ontologia primeira que se dá no encontro com a face do Outro (cf. Capítulo 6), isto é, por meio de uma pedagogia do encontro.

Uma educação para formação implica, então, colocarmos a interrupção no centro da questão educativa, considerando suas tensões e limites. Esta finalidade estaria relacionada com o que Biesta (2018, 2019) chama de estar no mundo de modo “adulto” (*grown-up-ness*, em inglês), caracterização que não se almeja totalizante, como se criança fosse o início de um processo de existência para se chegar a um estado último de maturidade, mas é utilizada metaforicamente para demonstrar a nossa capacidade enquanto seres humanos de reconhecer “a alteridade e a integridade do que e de quem é o outro”<sup>80</sup> (BIESTA, 2019, p. 57), isto é, de reconhecer o Outro como sujeito em si, não como objeto de minhas ações.

Estar no mundo de modo adulto exige reconhecer meu lugar no mundo, bem como minhas responsabilidades para com ele. Nesta resposta a minha unicidade, o modo adulto demanda que eu valide a alteridade, sem me reconhecer como uma heroína, cuja atitude generosa deva ser aclamada. Antes disso, este modo outro não tem a ver com conhecimento, mas com a nossa capacidade de ser *otherwise*; é algo que não se pode adquirir, mas se pode continuamente buscar em nossos encontros, mesmo sem garantias sobre o resultado de nossos esforços.

Por isso, Biesta (2018) nos convida a tomar a escola como um lugar que auxilie os sujeitos a estarem no mundo de modo “adulto”, e para isto faz do espaço da escola um lugar de resistência às tentativas de reduzi-la a um lugar de socialização e

---

<sup>80</sup> No original: “*the alterity and integrity of what and who is other.*”

qualificação somente. Destarte, argumento para que esta instituição, como um lugar de encontro entre a casa e o mundo, em que um e Outro se modificam mutuamente, seja um espaço de liberdade, de tentativa e de criatividade, para que possamos, em última análise, “ensaiar” outras formas de ser e de estar *com* e *no* mundo (BIESTA, 2019). Deste modo, as funções de socialização, qualificação e subjetivação entram em tensão e desta resulta um esforço coletivo contínuo de agir na, com e sobre a escola.

O segundo conceito que nos é caro e que trazemos ao centro para nos ajudar a pensar nosso papel na escola é o meio termo (BIESTA, 2019, p. 56-58). Esse conceito nos é explicado por meio da imagem do nosso encontro com o Outro que nos resiste. Assim, segundo Biesta (2019), quando nos deparamos com resistências, tendemos a seguir dois caminhos extremos: 1) enfrentá-las e impor nossa vontade/existência sobre o que nos oferece resistência ou 2) nos esquivar delas, por serem muito complexas ou difíceis. Contudo, essas respostas extremas, continua Biesta (2019), podem nos levar a um lugar de não existência, em que não se pode ou se quer dialogar. O meio termo<sup>81</sup> seria então o espaço onde a existência e o diálogo tomariam lugar. Esse é um espaço onde encontramos limites, interrupções, desconfortos e frustrações, i. e. o Outro, mas é um espaço vital para nossa existência (cf. BRITZMAN, 2000). Isso não quer dizer que devamos experienciar este desconforto permanentemente; haverá momentos em que outras respostas serão necessárias, seja para ganharmos forças para continuar seja para ganharmos outras perspectivas sobre o mundo.

Despertar o desejo de viver no meio termo e de um modo adulto seria nossa responsabilidade enquanto educadoras. Ou seja, somos chamadas a assumir a responsabilidade de criar espaços em nossas salas de aula capazes de validar a alteridade e a diferença. Essa responsabilidade passa pelo cultivo de um sentimento ou mesmo de um desejo de existir de uma forma outra, como um sujeito que busca reconhecer o Outro em seus termos, seja esse Outro um ser vivo, um objeto inanimado ou o planeta. Longe de evocar um exercício de caridade e benevolência, essa tarefa

---

<sup>81</sup> Vejo similaridades entre o conceito de Biesta e o terceiro espaço, do pesquisador Homi Bhabha (1998) ou ainda o conceito de fronteira, de Glória Anzaldúa (1987) e outros pesquisadores decoloniais. Opto por Biesta por ser um educador e por relacionar a discussão a uma ontoepistemologia fundamentada numa ética de amor/cuidado com o Outro, humano e não humano, considerando o planeta como um todo em suas discussões. O meio termo seria, então, o espaço de encontro/relação com o Outro.



impõe o desafio de se permitir existir no mundo sem se colocar no centro, algo contrário ao que vem há tanto enraizado em nossas culturas ocidentais/ocidentalizadas, voltadas à satisfação de mais e mais desejos.

Este convite não é nada fácil se considerarmos o contexto das professoras e o papel que lhes é esperado executar em uma sociedade neoliberal, guiada pelo consumo e pelo cultivo da individualidade. Ainda mais se pensarmos na noção de responsabilidade evocada por Lévinas (1980) e por Bakhtin (2017), que dizem sermos únicas no mundo e, por isso, chamadas a encontrar a face, a miséria, a necessidade e a diferença do Outro, para assim, neste encontro, atender ao seu chamado. Nessas linhas, todas somos chamadas a responder às demandas mais diversas a partir de nossa situacionalidade e posições ontoepistemológicas no mundo, entretanto, ninguém mais pode responder a tal chamado senão nós mesmas, em nossa unicidade (BAKHTIN, 2017; LÉVINAS, 1980; SHOTWELL, 2016). Coconstituídas e inseparáveis umas das outras e do mundo, nos resta abraçar nossa impureza constitutiva, nossos desejos destrutivos e nossas ilusões modernas e/ou violentas, para imaginarmos e nos engajarmos em outras formas de estar e ser com o Outro. Essa atitude parece-me ter a ver com a suspensão e com o rearranjo de desejos dos quais Spivak (2004), Biesta (2019), Andreotti et al (2018), Andreotti (2016) e Todd (2014, 2016), entre outras, tratam.

Finalizo a seção elucidando qual, então, é o papel da educação, da escola e o nosso, enquanto professoras e alunas participantes de comunidades sempre complexas e heterogêneas. Rabisco, também, alguns motivos para continuar reivindicando uma formação crítica de professoras, tema que inicia esta seção.

Corroboro Biesta (2019) ao argumentar que a tarefa educacional que se coloca diante de nós passa pela *interrupção* (de nossos desejos modernos por meio da identificação e questionamento dos objetivos que perpassam nossos processos formativos – por exemplo, somos educados para nos relacionar com o Outro, para viver bem com o mundo ou para ter mais e viver melhor do que o Outro?), pela *suspensão* (como um momento no tempo e no espaço em que nós, enquanto professoras, exercitamos com nossas alunas a tarefa de parar, reconhecer e avaliar nossos desejos para, assim, poder rearranjá-los) e pela *sustentação* (quando professoras e estudantes

trabalham juntas, apoiando-se mutuamente em prol de se manterem no meio termo). Para isso, importante se faz um redesenho curricular e pedagógico ou mesmo uma leitura e ação situadas em sala de aula que centralizem a experiência da resistência e da diferença.

Os movimentos elencados por Biesta (2019) se relacionam diretamente ao que Menezes de Souza (2021) tem apontado como estratégias críticas decoloniais, quais sejam identificar, interrogar e interromper a colonialidade. Essas estratégias implicam a (1) identificação dos nossos quadros de referência ocidentais modernos que informam como lemos o Outro, o mundo e a nós mesmas e que nos orientam a investirmos nossos desejos, forças e ações em promessas modernas de condições sempre melhores de vida no planeta, sem lidar com a insustentabilidade e impossibilidade desses desejos e com as violências e explorações que os possibilitam; (2) a interrogação desses desejos e conhecimentos (será que esses desejos e visões de futuro são desejáveis e possíveis nesse planeta finito e desigual? Por que valorizo certas formas gramaticais, culturas e sotaques e outros não? Por que valido certas formas de ser e de conhecer e rechaço outras? Elas são inerentemente inferiores? Por que me é difícil reconhecer meus privilégios diante do meu lócus de enunciação?), bem como de nossos privilégios sustentados pela colonialidade e, a partir do rearranjo desses desejos, (3) a interrupção dessas estruturas violentas que sustentam a modernidade/colonialidade como ela é vista hoje. A interrupção da colonialidade, assim, passa por trazer à tona os corpos que escrevem/falam/significam e os que foram impedidos de fazê-lo, em uma tentativa de criação de espaços de coexistência de diferentes e de reconhecimento de nossa inseparabilidade e impureza constitutivas.

Voltando nosso olhar para a escola, enquanto professoras, somos chamadas a responder diversas demandas, a olhar para o Outro em sua unicidade e diferença, mas cabe a nós responder ou não, com maior ou menor intensidade, a esta responsabilidade. Aqui não se trata de retornarmos à discussão de profissão enquanto dom, mas sim de enfatizar o caráter de responsabilidade da professora que, de acordo com sua liberdade, se dispõe a cultivar espaços de *interrupção* em sala de aula; mais precisamente, de interrupção da nossa imanência, de viver e de ser somente para o nosso eu. Deste entendimento, vemos que o externo nos chama a ser quem somos, o

Outro é quem nos constitui e nos coloca como o seu não eu. Eu sou porque ele não é, eu sou porque nós somos.

Às alunas, em sua liberdade de sujeitos em seu próprio direito, cabe aceitar o desafio de acolher essa dificuldade em viver no meio termo, ou como diriam Menezes de Souza e Andreotti (2009, p. 82), em “viver confortavelmente no desconforto” e de serem interpretadoras de seus mundos (JORDÃO et al, 2017). Seu papel é um de agência individual e coletiva, aprendizagem, criatividade, colaboração e respeito pelo Outro.

Certamente, as mudanças que estamos propondo são produtos das resistências e incansáveis lutas sociais e educativas iniciadas já no século XX. As reconfigurações nos papéis da escola, das professoras e das alunas emergem da percepção de que a escola, enquanto um empreendimento moderno, tem tido dificuldades imensas para responder ao seu público e às novas e antigas demandas que lhe são determinadas, além de ter um histórico de validação de um status quo que resulta, em última análise, na perpetuação das desigualdades e na intensificação das crises educacional e ambiental, para citar algumas. Diante das incertezas sobre esses novos papéis, a consideração do contexto em que se ensina, se habita e se aprende em sua relação com os processos globais que implicam esses contextos em determinados espaços e tempos, bem como do conteúdo que se é importante ser ensinado, ganha lugar de destaque e se faz fulcral para uma mudança que se pretenda efetiva.

Retomando a formação continuada após essa breve discussão, entendo ser imprescindível uma formação que tome a escola como ponto de partida e de chegada, como lugar de construção de conhecimentos, de encontro com a diferença, de expansão de perspectivas e de reflexão sobre as praxiologias das pessoas que lá atuam. É no ambiente e no cotidiano escolar em que todos os sujeitos se encontram e encontram as necessidades e potencialidades umas das outras, que negociam o que é urgente e necessário e o que é dispensável e deve ser lá também um espaço de formação permanente, junto às situações que emergem, às soluções provisórias que encontram, às demandas mercadológicas que se impõem e aos desejos que são identificados. Uma formação continuada crítica se dá, portanto, no diálogo entre as participantes, um que se dá baseado na presença e na validação do Outro.



#### 4 PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O LETRAMENTO CRÍTICO REDEFINIDO

“All there is, while things perpetually fall apart, is the possibility of acting from where we are.” (SHOTWELL, 2016, p. 4).

Nesta seção, elaboro sobre o Letramento Crítico Redefinido (doravante LCR) por ter sido a perspectiva que embasou tanto a prática colaborativa entre nós, professoras, quanto o planejamento de nossas aulas, a organização da disciplina, a escolha de materiais, a avaliação e o nosso relacionamento em sala de aula. Como “uma referência para o desenvolvimento de práticas locais” (JORDÃO et al, 2017, p. 191), o LCR informa uma pedagogia (no sentido de uma prática educativa voltada à transformação) crítica, situada e relacional para ler a si, o outro e o mundo e responde à proposta de formação aventada no Capítulo 3.

Dito isto, resumo<sup>82</sup> brevemente algumas propostas já bastante conhecidas de abordagens críticas para a educação – a saber, Leitura Crítica, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – para apresentar o que estou qualificando como redefinido e como este se enquadra à produção nacional do que tem sido descrito como um Letramento Crítico “*made in Brasil*” (DUBOC; FERRAZ, 2020; DUBOC; SIQUEIRA, 2020; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; JORDÃO, no prelo; MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2021).

Em seguida, lanço luz a práticas e discussões desenvolvidas colaborativamente em sala de aula para caracterizar a nossa práxis crítica e para elaborar como lidamos com a língua, com o conhecimento, com as identidades das alunas, com as diferenças em sala de aula, com o material didático e ainda com o espaço da sala de aula em si no desenvolvimento de conhecimentos e práticas situadas. Ao fim, enfatizo o papel da agência e da emergência na formação continuada das professoras e no ensino de inglês na formação das alunas.

---

<sup>82</sup> O resumo em questão se encontra publicado em Silva (2019c) e foi adaptado e expandido na seção 4.1.

#### 4.1 REDEFININDO O LETRAMENTO CRÍTICO

Já presente em nossas pesquisas e práticas educacionais em salas de línguas, sobretudo públicas, no Brasil, o Letramento Crítico (LC) é tomado enquanto uma forma de educação crítica que urge nossa ação informada e atenta aos espaços e necessidades que emergem no cotidiano da sala de aula. Como Menezes de Souza (2011b) e Jordão et al (2017) bem enfatizam, o LC não é um método de ensino, senão uma ética que guia nossa postura dentro e fora da sala de aula, que exige de nós, professoras, olharmos e escutarmos nosso Outro e nossos contextos e agirmos responsável e responsivamente com eles.

Dito isso, elaboro que ainda é relevante falarmos de educação crítica, de letramento e de variados tipos de letramento em nossas pesquisas especialmente para lançar luz a certas diferenças que têm profundas implicações quando acionadas em sala de aula. Por isso, inicio esta seção resumindo (e consequentemente reduzindo) três abordagens críticas muito conhecidas e utilizadas em salas de aula de línguas no Brasil (JORDÃO, 2013, MONTE MÓR, 2015) e as relaciono aos conceitos de criticidade trazidos no Capítulo 3, isto é, aqueles que almejam uma reforma moderada, uma reforma radical ou ainda uma concepção que está para além da reforma da modernidade. Faço uma ressalva, entretanto, que, como resumos, essas caracterizações correm o risco de simplificação e engessamento, o que não é minha intenção neste texto. Oferto essas leituras no sentido de marcar a diferença fundante das diferentes perspectivas e de ressaltar os pressupostos que embasaram nossa prática pedagógica na EJA. Sigamos.

Não é raro observarmos o trabalho com textos de diferentes gêneros em aulas de línguas, especialmente focalizando a compreensão e a interpretação textuais. Para tanto, perguntas de reconhecimento retórico, metalinguístico e contextual (em sentido estrito) guiam as atividades e discussões: o que? Como? Quando? Para que? Por que? Onde? Qual a intenção do autor? Esse trabalho de constatação e de reconhecimento de informações é o que caracteriza a *Leitura Crítica* proposta pela tradição liberal humanista de letramento. De cunho positivista, essa prática de leitura busca entender o texto à luz das intenções da autora e o faz a partir da busca por pistas textuais que se



encontram materializadas no texto em si. Diante desse objetivo, entende-se que a língua é transparente e os sentidos são dados pela autora no momento da tessitura do texto, cabendo à leitora fazer inferências e emitir julgamentos para o discernimento neutro e racional entre fatos e opiniões supostamente presentes nos textos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Essa prática e entendimento de letramento estão ainda fortemente presentes em nossas escolas, sobretudo por meio do conceito de alfabetização e sua redução à decodificação textual. Ser letrada, nessa perspectiva, é ser capaz de reconhecer e reproduzir sons, sílabas, palavras e frases como os únicos elementos produtores de sentido (MONTE MÓR, 2015).

Por se pretender técnico e neutro, esse modelo de leitura se assemelha ao conceito de letramento autônomo amplamente criticado por Brian Street (2014), porque concebe letramento como uma competência individual e cognitiva, adquirida por meio da experiência sensorial do mundo e da racionalização e a realidade como referente e fixa, passível de interpretação correta. Desse modo, além de trabalhar com conteúdos descontextualizados e de não possuir um projeto educacional político mais amplo e criticamente informado, ignora o papel do social na construção das realidades, inclusive cognitivas, e apaga as ideologias linguísticas que sustentam esse modelo e que frequentemente classificam e excluem certos corpos de certos espaços de tomadas de decisão, de poder e de participação social.

Para questionar esse modelo, o educador brasileiro Paulo Freire (especialmente nos anos 1960-1980) e tantas outras comentadoras e pesquisadoras que desenvolveram teorias a partir de seus trabalhos, inclusive Street (2014), apontam outro entendimento de leitura, um que é mais sensível aos contextos, que expande a leitura da palavra para a leitura da palavra-mundo, que objetiva a transformação social e a formação de uma consciência crítica capaz de “libertar” pessoas e grupos marginalizados das estruturas rígidas, hierárquicas e excludentes da sociedade. Fundamentada na teoria marxista/neomarxista, a *Pedagogia Crítica*<sup>83</sup> (PC) se

---

<sup>83</sup> Trato da Pedagogia Crítica e do Letramento Crítico neste espaço de forma geral, compreendendo que há diversos e distintos entendimentos do que seja cada um, o que alimenta o desenvolvimento de várias perspectivas pedagógicas. Cada posicionamento tende a ter objetivos diferentes e a se fundamentar em pressupostos teóricos e metodológicos igualmente distintos. Para mim, o Letramento Crítico pode ser lido enquanto uma pedagogia crítica quando consideramos pedagogia um processo em que



apresenta enquanto um modelo crítico de leitura que, indo além da leitura do texto verbal, se orienta pela busca da justiça social e pela inclusão das pessoas oprimidas, de modo que participem ativamente dos processos de tomada de decisões na sociedade.

Em sala de aula de línguas, essa pedagogia se concretizaria, dentre outros modos, por meio da leitura voltada ao desvelamento das verdades escondidas por trás dos textos, o que implica que existe uma realidade independente do sujeito e da linguagem, que não há conhecimento neutro ou natural, e que a língua é um código ideológico que dissimula os reais sentidos dos textos e que coloca a leitora na posição de desvelar essas ideologias (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2015). Assim como na leitura crítica de tradição liberal humanista supramencionada, na Pedagogia Crítica os sentidos são dados no momento da escritura do texto pela autora, o que nos leva a questionar: quem é o público-alvo deste texto? Como o texto tenta convencer a leitora? Que afirmações não são sustentadas? Que mecanismos são utilizados para chamar a atenção da leitora? (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 291), entre outras.

A perspectiva que adoto nesta pesquisa, que descreverei mais detidamente e que penso fundamentar minhas análises e ações em sala de aula é a do *Letramento Crítico*<sup>84</sup> (doravante LC). Com uma orientação explicitamente política com relação ao empreendimento educativo, o LC insiste ver a si próprio como uma construção, um discurso outro que exige responsabilidade e ética para o agir no mundo.

Influenciado pela teoria crítica, pelos trabalhos de Paulo Freire e pelo pós-estruturalismo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), o LC não se coloca enquanto um modelo fixo de ensino de leitura ou de línguas, mas nos sugere um posicionamento ante as realidades que se nos apresentam, podendo, portanto, ser produtivo no contexto educacional heterogêneo, plural e complexo no qual vivemos. Nessas linhas,

---

continuamente nos tornarmos e nos transformamos (TODD, 2003). Assim, constitui-se em um processo de reflexão contínuo que privilegia a desestabilização e promove transformações/refrações.

<sup>84</sup> Segundo Duboc e Ferraz (2018, p. 240), os estudos mais recentes nos letramentos críticos têm demonstrado a expansão na noção de crítica, a emergência de um outro tipo de questionamento que entende os sujeitos leitor e autor como tendo identidades fluidas e provisórias e a agência situada em práticas de cunho mais localizado. Em virtude desses encaminhamentos, adoto neste texto o entendimento de Letramento Crítico Redefinido, discutido principalmente por autores brasileiros, como Menezes de Souza (2011a), Jordão (2013) e Jordão et al (2017).

o LC também é uma prática de leitura/escrita que se volta para a busca e a promoção da justiça social, assim como para o desenvolvimento de uma consciência crítica e, para isso, questiona o funcionamento dos discursos na construção de nossas relações sociais (LUKE, 2012).

Em um esforço para ilustrar algumas distinções entre essas abordagens críticas, apresento o Quadro 7, alertando à leitora que ele não se pretende totalizante ou explicador das praxiologias que apresenta. De fato, todas as caracterizações são passíveis de resignificação e de entrecruzamentos, isto é, as características que estão colocadas em uma coluna podem estar em outras e foram assim dispostas em um exercício de síntese para sublinhar algumas das diferenças que enxergo entre essas abordagens. Em resumo, teríamos:

QUADRO 7 – ABORDAGENS CRÍTICAS

	<b>Leitura Crítica</b>	<b>Pedagogia Crítica</b>	<b>Letramento Crítico</b>
<b>Orientação</b>	Liberal humanista	Marxista/Neomarxista	Pós-estruturalista
<b>Realidade</b>	Dada, preexiste ao sujeito	Velada, preexiste ao sujeito	Criada a partir da linguagem
<b>Sentido</b>	Está no texto	Está nas entrelinhas	Se dá no encontro entre o texto, o autor e o leitor
<b>Língua</b>	Sistema fechado	Código ideológico	Prática social situada
<b>Pedagogia</b>	Adquire conhecimento por meio da análise racional da realidade  Analisa textos e seu funcionamento  Busca as intenções da autora na escritura do texto  Desenvolve capacidades cognitivas por meio da interpretação de textos	Empodera alunas via conscientização  Como um projeto de intervenção, elabora crítica ao neoliberalismo e às desigualdades sociais, baseadas sobretudo nas relações de classe  Almeja a transformação social por meio da educação	Promove criticidade/reflexividade  Questiona o funcionamento das ideologias  Capacita alunas instrumentalmente para análise informada de textos e para ação na sociedade
<b>Limitações</b>	Não percebe a si mesma enquanto uma possibilidade de leitura, mas como a única	Pode essencializar as pessoas nos papéis de opressor e oprimido  Pode reduzir as	Desconsidera questões de colonialidade  Não se enxerga cúmplice na violência

	possível  Não considera o papel do social na construção da significação  Reduz a leitura do mundo a certo e errado  Não se percebe enquanto ideológica	diferenças à diferença de classe  Há um estágio em que alguém é livre de ideologias  Considera a realidade enquanto preexistente ao sujeito e à linguagem e, por isso, há uma leitura mais correta do mundo	epistêmica nem nas desigualdades do mundo  Não tem um projeto de transformação mais robusto para além da transformação discursiva das realidades  Por sua hiper-reflexividade, pode causar o sentimento de paralisia e de impotência nas pessoas.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: A autora baseada em Cervetti, Pardales e Damico (2001) e em Jordão (2013, 2014a, 2014b).

Dito isso, a leitora pode me perguntar onde estaria o redefinido mencionado no início da seção. Respondo: apesar das convergências descritas, as definições de Letramento Crítico são tão variadas e contingentes quanto os contextos em que elas são utilizadas. Além das considerações feitas por Allan Luke (2012), Luke e Freebody (1997) e James Gee (1991), para citar alguns, já há algum tempo pesquisadoras brasileiras têm se debruçado sobre esses conceitos e, em consequência de seus encontros com contextos, cosmologias e teorias outras, têm ampliado seus contornos.

Utilizo o termo “redefinido” a partir de Menezes de Souza (2011a), quando propõe uma releitura de “Pedagogia da tolerância” (FREIRE, 2013) e sua expansão de leitura como escuta de si e do outro, como ler se lendo, i. e. como envolvendo necessariamente uma atitude de reflexividade. Em seus termos, “o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também [...] *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras.” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 132, ênfase no original). Assim, uma leitura que se pretenda crítica deve se debruçar sobre os procedimentos de construção de sentidos e situá-los em seu espaço-tempo para reconhecer que nossas histórias são constitutivamente sociais e coletivas e, portanto, nossas verdades se originam nessa coletividade sócio-histórica a qual pertencemos (FREIRE, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Reverberando textos outros (JORDÃO, 2006, 2009; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; PENNYCOOK, 2004, 2012), Menezes de Souza (2011a, 2011b) insiste que o LCR entende os sentidos, originados na coletividade sócio-histórica dos sujeitos, como sempre construídos na língua e na sociedade. Por esse motivo, não há uma realidade fora do texto, haja vista nossos entendimentos de mundo serem sempre frutos de nossas interpretações – construções sociais validadas pelas e aprendidas nas comunidades interpretativas das quais fazemos parte. Isso quer dizer que os sentidos da leitura e da escritura do texto são atribuídos a eles no momento da leitura (a leitura e a escrita em si já são atos de produção de textos), que nenhum conhecimento é neutro ou natural, mas, sim, ideológico, situado no tempo e no espaço. Em consonância com esses pressupostos, o LCR enxerga a língua enquanto discurso, isto é, como um “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p. 74).

No contexto educacional, o LCR objetiva ser uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2012), ofertar condições e espaços de aprendizagem para alunas e professoras (MENEZES DE SOUZA, 2011b) e fomentar uma atitude de suspeita, de questionamento, de diferença e de dissenso como produtivos para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, a transformação (objetivada pela PC) veste outra roupagem e significa a transformação discursiva de nossas subjetividades, o que nos permite ver o mundo e a nós mesmas de forma plural. Algumas perguntas que podem acompanhar a leitura dos textos em sala de aula na perspectiva do LCR podem ser: como a autora e a leitora produziram sentidos? Qual foi o contexto de produção do texto, tomando contexto como espaço, tempo e história? Quem é a leitora-alvo deste texto? Há diferenças entre o contexto de produção e o contexto de recepção do texto? Em que medida essas diferenças alteram o sentido do texto? Há um sentido correto? Como você se sente em relação ao texto? (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 299).

Antes de estabelecer as conexões entre esses tipos de educação crítica e sua relação para com o projeto moderno, enfatizo que não é meu objetivo classificar “modelos” de leitura em um caminho linear e progressivo, indo do menos ao mais crítico, ou de invalidar outros tipos de leitura – de fato, as três propostas apresentadas coexistem no cenário educacional brasileiro (MONTE MÓR, 2015; MONTE MÓR;

DUBOC; FERRAZ, 2021). O que me proponho a fazer é oferecer uma possibilidade de leitura dessas pedagogias e suas implicações para o ensino de línguas e sugerir o LCR como uma ética produtiva e responsiva aos nossos contextos educacionais, como veremos ao longo deste capítulo. Dito isso, não dispenso a leitura crítica e seu trabalho de reconhecimento retórico e metalinguístico, nem nego as intenções que a autora pode pretender materializar no texto diante do seu ato de escrever. Tampouco relego a importância da reflexão e da leitura da palavra-mundo e a criação de um projeto de letramento mais preocupado com o social. Critico, sim, a ausência de nossa implicação enquanto leitoras e produtoras de sentido, a existência de uma realidade a priori, de uma língua neutra e de relações de poder sempre assimétricas e nas mãos de poucos. Já diria Foucault que o poder existe em relação e é distribuído desigualmente e que sem essa dinâmica não conseguiríamos sequer nos colocarmos enquanto outro do Outro (FOUCAULT, 2002).

Definido enquanto uma ética voltada ao Outro que se preocupa com o desenvolvimento de práticas situadas (JORDÃO et al, 2017), o LCR não poderia ter uma estrutura rígida. Por isso, mesmo que informado em uma crítica de base pós-estruturalista, o LCR vai cada vez mais se pluralizando e encontrando na crítica decolonial espaço profícuo para a construção de um projeto educacional mais ético e social e politicamente engajado, abrigando outras racionalidades. Por isso, ao invés de *impor* um conceito de língua e uma pedagogia específicas, o LCR convida professoras e alunas a lerem suas salas de aula, seus contextos escolares e a si mesmas, a identificarem os conceitos de língua, de conhecimento, de sociedade e de sujeito que guiam sua práxis educativa e a trabalharem a partir deles, reconhecendo nesse processo suas restrições, limitações, benefícios e implicações para a sala de aula e para a formação dos sujeitos. Ademais, atenta para a coexistência de conceitos que antes eram vistos como demasiadamente marxistas, como a busca explícita pela justiça social (cf. nota de rodapé 12), pela cidadania e também pela criticidade entendida, nesta orientação, como hiper-reflexividade. (JORDÃO, no prelo).

Essa abertura, em minha leitura, não demonstra falta de um projeto educacional, mas a sua criação contingente, que vai se dar a depender e a partir de contextos e necessidades distintos. Além disso, como já especificado, o LCR é informado, sim, por

certas concepções ontoepistemológicas que guiam a práxis educativa; porém, por ser constitutivamente plural e inclinado ao Outro, essa prática pode incluir, por exemplo, o ensino explícito de gramática ou de pronúncia quando responder aos interesses das alunas ou alguma demanda externa, sendo explorados com reflexividade e tendo sua contingência explicitamente discutida, ou seja, percebendo eventuais instâncias de instrumentalização declarada como sendo respostas a demandas de situações específicas e não como constitutivas do processo de educação linguística, ou como condições *sine qua non* para a aprendizagem de uma língua.

Finalmente, considero que esse entendimento de LCR está na base do que tem sido descrito como *letramentos made in Brasil* (JORDÃO, no prelo; DUBOC; FERRAZ, 2020; MONTE MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2021). É importante ressaltar, contudo, que esse olhar para o contexto brasileiro não se baseia na busca pelo fortalecimento de uma identidade nacional ou de uma produção homogênea sobre o letramento. Em minha leitura, é uma busca por mudar o conteúdo e os termos da conversa (MIGNOLO; WALSH, 2018) e pluralizar os saberes já produzidos e validados sobre práticas de letramento (SOUSA SANTOS, 2018), o que acaba por ampliar nossas possibilidades de agência e de imaginação na educação.

Em resumo, sempre considerando a limitação deste tipo de representação e reconhecendo a inter-relação que há entre essas perspectivas, teríamos:

QUADRO 8 – LETRAMENTO CRÍTICO E LETRAMENTO CRÍTICO REDEFINIDO

	<b>Letramento Crítico</b>	<b>Letramento Crítico Redefinido</b>
<b>Orientação</b>	<p>Pós-estruturalista</p> <p>Leitura como construção colaborativa de sentidos</p> <p>Língua como prática social situada</p>	<p>Pós-estruturalista e decolonial</p> <p>Provincialização de teorias</p> <p>Perspectivismo</p> <p>Agência individual e coletiva</p>

<b>Pedagogia</b>	<p>Promove criticidade/reflexividade</p> <p>Questiona o funcionamento das ideologias</p> <p>Capacita alunas instrumentalmente para análise informada de textos e para ação na sociedade</p>	<p>Trabalha colaborativamente com professoras</p> <p>Ressignifica e lê criticamente as concepções de língua existentes nos repertórios das professoras e das alunas</p> <p>Promove a coexistência de conceitos como reflexividade e justiça social</p>
<b>Limitações</b>	<p>Desconsidera questões de colonialidade</p> <p>Não se enxerga cúmplice na violência epistêmica nem nas desigualdades do mundo</p> <p>Não tem um projeto de transformação mais robusto para além da transformação discursiva das realidades</p> <p>Por sua hiper-reflexividade, pode causar o sentimento de paralisia e de impotência nas pessoas</p>	<p>Por ser marcadamente situado, é possível que se perca de vista as conexões que o local tem com o global e como são mutuamente constituídos e constitutivos</p> <p>Por ser aberto às necessidades, profissionais podem pensar que “vale tudo” nessa perspectiva</p> <p>A coexistência de conceitos e críticas pode contribuir para um efeito de “inclusão” de todos na mesma estrutura colonial que questionam e que almejam interromper.</p>

FONTE: A autora baseada em Duboc e Ferraz (2018), Duboc (2021), Duboc e Menezes de Souza (2021) e Jordão (2010, 2013, 2014a, 2014b, no prelo).

Após ter me debruçado sobre os conceitos que embasam essas perspectivas, passo a tratar de uma possível caracterização desses movimentos e entendimentos de letramento com relação à sua atitude para com a modernidade. Resgato, para isso, as visões já elaboradas na seção 3.2.4 e esboço alguns exemplos para ilustrar como os diferentes tipos de educação crítica estão baseados em determinados desejos de continuação ou de extinção da modernidade como ela se apresenta.

Uma das maneiras em que a leitura crítica é concebida, por exemplo, como espaço para desvendar sentidos ocultos nos textos por suas autoras, se alinha ao primeiro modelo de educação crítica, que almeja uma reforma moderada da modernidade. Percebo que tal alinhamento se dá principalmente na medida em que o pressuposto de que os sentidos estejam contidos nos textos e precisem ser encontrados pelas leitoras como eles são, ou seja, como eles foram colocados lá pelas



autoras dos textos, é um pressuposto que acaba por não questionar os sentidos produzidos e assim fica no nível da constatação, i.e., não questiona os moldes que construíram os sentidos porque os vê como benéficos e desejáveis para a vida de todas e informa suas leituras a partir do que é possível e desejável enxergar por meio dos procedimentos interpretativos disponíveis, alcançando uma leitura autônoma da realidade. Em termos educacionais, teríamos a continuação da escola voltada para a formação de sujeitos consumidores de novas tecnologias e serviços, preparados para o mercado de trabalho e capacitados com habilidades que favoreçam sua mobilidade no mundo globalizado em que vivemos, como as celebradas competências do século XXI.

Ao tematizar as desigualdades e as injustiças sociais e ao buscar modos de se incluir pessoas que são posicionadas à margem da sociedade, a Pedagogia Crítica (PC) em suas diversas perspectivas (como exemplo na Análise de Discurso Crítica, na Pedagogia Crítica postulada por Freire (2020) e por Giroux (2011), nos Novos Estudos de Letramentos de Street (2014), no Letramento Crítico de Luke (2012), nos Multiletramentos, concebidos pelo New London Group (2000)) parece se alinhar ao segundo modelo de educação crítica que objetiva uma reforma radical da modernidade. Por isso, busca a “a conscientização dos mecanismos sociais e históricos que criam desigualdades no poder, na representação, na voz, na participação e no acesso à mobilidade social”<sup>85</sup> (ANDREOTTI, MENEZES DE SOUZA, 2016, p. 4). A PC, portanto, não rejeita a modernidade e suas promessas, apesar de ver suas limitações, mas busca que elas sejam realizadas para todas as pessoas, desconsiderando os limites do planeta em que vivemos e as complexas tramas que estruturam todas as formas de racismo/exclusão que conhecemos. Em termos educacionais, pensa-se em projetos de inclusão de minorias, de validação de vozes outras nesses espaços institucionais hegemônicos por meio de uma educação marcadamente crítica e emancipatória. Apesar de reconhecer e questionar o humanismo e os tantos mecanismos que contribuem para a criação e manutenção de desigualdades, a PC tende a não questionar as bases modernas e excludentes que sustentam esses mesmos desejos e espaços educacionais.

---

<sup>85</sup> No original: “an awareness of the social and historical mechanisms that create inequalities in power, representation, voice, participation, and access to social mobility.”

O terceiro tipo de educação projetado pelas autoras é algo difícil de ser imaginado ou institucionalizado, visto que vai de encontro à própria noção de escolarização como a entendemos e estruturamos, e enfatiza o confronto e o questionamento dos projetos da modernidade e de seus “efeitos colaterais” (como o prestígio, a riqueza acima de tudo e a exploração). Como algumas possibilidades, as autoras citam o movimento de desescolarização, que tenta romper com o sistema dominante de educação formal; a educação Gaia, que se apresenta como uma forma de educação alternativa; a implosão do sistema, que permite a mudança da instituição educacional estando dentro dela – a partir de suas estruturas internas; ou o cuidado paliativo do sistema a fim de aprender com os erros cometidos por nós para que eles não se repitam e de criar outras possibilidades de vida sobre o planeta (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2016, p. 4). Em termos educacionais, a ideia da educação crítica aqui seria uma que contesta o consumismo, a exploração, a degradação ambiental, o prestígio, o privilégio, etc., sublinhando, à vista das possibilidades descritas, uma ruptura com a modernidade e/ou a criação de alternativas a ela e/ou a aprendizagem a partir dos erros cometidos por nós.

Olhando para os letramentos críticos, penso que perspectivas como o Letramento Crítico Redefinido (MENEZES DE SOUZA, 2011a; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), os Letramentos múltiplos (LEANDER; BOLDT, 2012, 2018; MASNY; WATERHOUSE, 2011; MASNY, 2012) e a Linguística Aplicada Transumanista (PENNYCOOK, 2018) podem ser citadas não como modelos, mas como propostas que tentam enfatizar racionalidades outras e que começam a questionar nossas ontoepistemologias majoritariamente ocidentais, aproximando-se, de forma ainda muito frágil e humilde, do terceiro tipo de educação crítica mencionado por Andreotti e Menezes de Souza (2016). Por mais que se utilizem de quadros de referência baseados na razão moderna, essas perspectivas críticas se percebem dentro dessas estruturas e se abrem para considerar outras formas de entendimento e vivência do mundo, formas essas que passam pelos sentimentos, pelo corpo, pela leitura de si lendo o outro, por uma escuta ativa, pela consideração da complexidade e da contingência e, sobretudo, por uma ética que precede a razão ocidental.

Ressalto, contudo, que essas leituras não são fixas e não se almejam classificatórias. Meu exercício tentativamente didático e certamente provisório acentua as diferenças para que percebamos as perspectivas educacionais em sua relação com a modernidade. Reconheço, assim, que nossas práticas dentro dessas perspectivas se entrecruzam em diversos pontos com projetos divergentes de letramentos, isso, penso, devido aos nossos desejos contraditórios por uma educação transformadora, mas também pela continuação (ou pela possibilidade da existência) dos nossos privilégios e modos de vida.

Em tempos de crise da modernidade, a escola, como uma instituição moderna, ainda mantém e valoriza os conhecimentos e as formas de produção de saberes cultivados na modernidade. Por tentar esgarçar os limites da reforma radical e construir algo diferente, esses tipos de LC de viés pós-estruturalista e/ou decolonial parecem-me se colocar como alternativas que questionam a educação tradicional tão excludente, enfatizando o diálogo produtivo entre o que está posto e o que se almeja, nos convidando a agir e a imaginar o mundo de outra forma (KUMARAVADIVELU, 2016).

Como a reforma moderada converge para a continuação do sistema como ele está, pregando a universalidade e neutralidade dos sistemas de conhecimento dominantes, e a reforma radical propõe a expansão e o ajuste do sistema porque excludente para alguns, penso que uma educação crítica que se *orienta* para uma reforma para além da modernidade, caracterizando-se assim como um projeto decolonial, pode ser de grande relevância para nós, por mais que ainda a vejamos como utópica para nossa educação e para a vida em sociedade em geral.

Nessa orientação e espaço de possibilidades, vejo essa perspectiva mais como um convite do que uma perspectiva em si, um chamado para a criação e a imaginação de mundos diferentes, potencialmente menos desiguais e violentos. Estando baseada em críticas pós-estruturalistas e decoloniais, leio o espaço da reforma para além da modernidade enquanto um espaço de tensão produtiva que trabalha com o que temos, analisa suas violências, se implica nelas e busca formas outras de coexistência, entendendo o limite de suas proposições. Em outros termos, amparada em uma abertura ao Outro que supera a racionalidade, essa orientação de trabalho crítico enfatiza a complexidade e a dificuldade de transformar o sistema agindo a partir dele.

Tendo em vista o exposto, considero que a educação crítica se faz de grande relevância como uma possibilidade de leitura do mundo, de si e do outro. Tanto as pedagogias críticas quanto os letramentos críticos se amparam em uma perspectiva mais voltada a uma crítica social e política. Considerando meu lócus enunciativo, tendo a pensar que podemos aprender muito e construir conhecimentos com o LCR. Isto porque nos incentiva a olhar para o local e a percebê-lo enquanto complexo e contingente. Em decorrência, saímos de uma leitura ingênua do mundo e começamos a questionar os nossos próprios entendimentos da vida e a ver que também somos constituídos por nossas histórias e nossas comunidades, que nossos significados são sempre construídos, aprendidos e validados pelas comunidades interpretativas das quais fazemos parte e que a nossa perspectiva também é uma ideologia, um modo de ler a palavra-mundo.

Para além disso, acredito que há que se colocar no horizonte uma perspectiva crítica de educação baseada em um conceito de criticidade para além da modernidade, mesmo que seja para não deixarmos de agir para tentar transformar o que se coloca em nossas salas de aula. Este tipo de educação tem potencial para responder ao chamado de Kumaravadivelu (2012) em busca de uma ruptura epistêmica<sup>86</sup> que reconheça a modernidade e a colonialidade de nossos dias, de nossas instituições e nossas atitudes, bem como suas consequências e implicações para a sociedade e para a educação em geral, com vistas a mudá-las. Isso se traduz em atitudes diárias e necessárias como estar aberto ao diferente (que é a regra), aprender a (des)aprender (ANDREOTTI, 2011; FABRÍCIO, 2017; SPIVAK, 2004), ver além do que estamos acostumados, questionar o que vemos, olhar para a sala de aula como um local complexo, ser sensível a ele e ver as alunas para além daquele espaço (JORDÃO et al, 2017), validar outras formas de entendimento que não somente as racionais, ou ainda criar alternativas locais que se apropriem, ressignifiquem e resistam aos discursos, como os neoliberais, para a construção de outros sentidos. Como Jordão aponta, “precisamos de ações subversivas, pontuais, que ‘contrabandeiem’ no sistema imposto práticas diferentes, práticas que demonstrem a possibilidade da diferença, a

---

<sup>86</sup> No original: “*a thorough re-conceptualization and a thorough re-organization of knowledge systems*”, de acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 14).

produtividade de se existir em meio à diversidade” (JORDÃO et al, 2017, p. 193, ênfase no original).

Diante da discussão posta, deparo-me com duas atitudes, ambas críticas: 1) a necessidade de suspeita constante dos sentidos naturalizados e das minhas certezas, de modo que um olhar questionador me impulse a perceber minhas limitações e as limitações dos meus quadros de referência para pensar e a agir de outra maneira; e 2) o aprender a desaprender o que passei a vida tentando entender, afastando de mim, ocidental dentro de um contexto universitário privilegiado, as histórias únicas, para abrir espaço a formas de saber outras que contemplem o sentir e o ser e que não estejam necessariamente condicionadas à razão e ao controle com o intento de validar formas alternativas de conhecimento e de vida.

Como podemos traduzir essas discussões em nossas aulas de línguas, então, é o que tentarei responder ao longo do capítulo a partir do trabalho colaborativo realizado com a professora Edna na pesquisa-formação.

## 4.2 DESENVOLVENDO ATIVIDADES COM E PARA AS ALUNAS

Nesta seção, enfatizo as noções de Letramento Crítico que emergiram a partir de nossa prática colaborativa e da implicação das alunas nas atividades desenvolvidas. Com isso em mente, me esforço por trazer o que fez e o que não fez sentido naquele espaço de colaboração, confirmando o LCR como uma postura filosófica que nos invoca a ler o contexto e a responder a ele de acordo com o que nele encontramos, como uma perspectiva crítica de leitura que informa nossas decisões quanto a nossa vivência no e com o mundo, inclusive em sala de aula.

### 4.2.1 Para início de conversa, a língua inglesa

Já indicamos no Capítulo 3 a concepção de língua que embasa este trabalho. Cumpre dizer, porém, que não posso me furtar a discutir, mesmo que brevemente, sobre a língua inglesa, a globalização, a colonialidade e as implicações de seus entrelaçamentos na sala de aula, sobretudo do ensino público. Faço isso não somente

pela relevância e urgência do assunto, mas porque, enquanto alunas e professoras de inglês, somos atravessadas e constituídas por esse discurso ao mesmo tempo que este informa nossas decisões sobre o que aprender e o que ensinar. O Excerto 18 nos dá uma pista sobre os discursos partilhados e fortalecidos nos espaços por onde as alunas circulam:

Excerto 18

Perguntei sobre a importância do inglês para além das que estavam explicitadas no livro. Eles responderam que era para saberem se comunicar em uma viagem, para terminar os estudos e entrar na faculdade, para construir uma carreira internacional, por causa da tecnologia e principalmente por causa da última alternativa, fazer parte do mundo globalizado, e também aumentar as chances de conseguir um emprego. Acelino fala sobre a importância da língua para o currículo, pois ser bilíngue se sobressaía a saber somente português. Eles continuaram: as informações na internet e no celular estão em inglês; para entender o que as pessoas estão falando. Sobre o porquê da importância do inglês para o mundo, eles sugeriram porque era a língua mais falada no mundo. Questionei essa afirmação e lhes lembrei do mandarim que, pelo número de falantes, seria a língua mais falada, para dar um exemplo. Ao mesmo tempo, concordei que o inglês poderia ser, sim, a mais ensinada/aprendida por “não nativos”. Perguntei o porquê disso e eles falaram porque era uma língua universal. (Diário de campo – Aula 2 – 03/08/2018).

Língua das viagens, dos negócios, da comunicação internacional, da ciência, da tecnologia, da internet, do cinema, do entretenimento, o inglês é lido em sua “história única” (ADICHIE, 2009) de conquista, acesso e garantia de mobilidade e ascensão social aos que assim desejarem. O mito (PENNYCOOK, 2007) de língua transparente (que permitiria a comunicação internacional entre quaisquer falantes que o “dominem”) e universal (necessária e inteligível em todo o globo) se repete na fala das alunas e é questionado por nós, professoras.

Perguntamos sobre os contextos nos quais elas utilizam o inglês em sua vida cotidiana e questionamos suas aspirações a partir da aprendizagem dessa língua; questionamos, ainda, em que medida a capacidade de se comunicar em qualquer lugar do mundo utilizando o inglês se fazia verdadeira tendo em vista sua situação enquanto brasileiras moradoras de Curitiba. As alunas ponderaram que utilizavam a língua na escola, nas músicas que escutavam, nos filmes e nas lutas que assistiam; ressaltaram que não era comum as pessoas saberem inglês no Brasil e talvez isso se estendesse a outros países.

Em outro momento, na Aula 10 ocorrida no dia 31/08/2018, elaboraram sobre seus anseios de ir morar e trabalhar nos Estados Unidos por ser uma “terra de oportunidades”, expressão utilizada por elas. Em todos esses momentos, ao mesmo tempo que incentivamos as alunas a seguirem seus sonhos, tentamos pluralizar as narrativas trazendo outros casos recorrentes, por exemplo o caso de imigrantes irregulares, de pessoas com doenças mentais e sem teto, de pessoas latinas e negras, enfim, do tipo de migrante que é aceito e do tipo que tende a ser barrado e refletimos sobre o porquê disso.

Para ilustrar essa tentativa de pluralizar os discursos e de responder às dúvidas das alunas e das professoras sobre o mundo de oportunidades representado pelos Estados Unidos, trago um excerto que enfatiza a presença de *English Teaching Assistants* (ETAs)<sup>87</sup> que gentilmente aceitaram meu convite e de Edna para irem ao Colégio para conversar com as nossas alunas, com a vice-coordenadora e com as outras turmas na aula do dia 30/10/2018.

#### Excerto 19

Os ETAs prepararam uma aula dividida em três momentos: um primeiro para engajar os alunos com a cultura estadunidense a partir do uso de emoticons como *warm-up*, um segundo para exporem como funciona o sistema de gorjetas, salários e a precarização de alguns empregos em diversos estados dos EUA e um terceiro para responderem as dúvidas dos alunos [cf. Anexo 2]. [...] Na discussão sobre os temas levantados, José concluiu que “é melhor ser pobre no Brasil do que nos Estados Unidos”.

Ao final do primeiro horário [que foi seguido do retorno das alunas a suas respectivas turmas para as terceira e quarta aulas], acompanhei os ETAs até a saída da escola. Neste momento, compartilham comigo pontos com os quais haviam se surpreendido: a ótima qualidade da merenda escolar; o fato de muitos professores terem carros; o bairro ser silencioso e não tão violento quanto imaginavam; a boa estrutura da escola por ser de periferia (esta tinha professores, carteiras, livros e por isso não era “tão ruim”). [...]

Ao final da aula, em um momento de partilha entre as professoras e os alunos, discutimos sobre o nosso inglês e o inglês deles e eles comentaram sobre o conselho dos ETAs de não termos vergonha e de como foi importante a presença deles naquela aula. (Diário de campo – Aula 22 – 30/10/2018).

---

<sup>87</sup> English Teaching Assistantship (ETA) é um programa financiado pela Comissão Fulbright e pela CAPES que, de acordo com o sítio do programa, possibilita a cidadãs estadunidenses trabalharem em universidades brasileiras como assistentes de ensino de língua inglesa para desenvolverem suas competências de ensino ao passo que auxilia na melhoria do ensino da língua e da cultura estadunidense nas licenciaturas em Letras – Inglês brasileiras. Além da cidadania estadunidense, as candidatas devem ser graduadas, possuir alguma experiência com tutoria, ter proficiência intermediária em língua portuguesa e demonstrar capacidades de liderança para representar seu país. Para mais informações, conferir <<https://fulbright.org.br>>.



Das múltiplas formas que esse excerto poderia ser lido, vou me deter às histórias únicas construídas por nós sobre o país do Outro, as construídas por elas sobre nós e o espaço da sala de aula como um de desnaturalização de verdades únicas. Essas leituras me auxiliarão a costurar algumas das linhas que ligam o inglês, a globalização e a escola pública.

O *status* da língua inglesa é, no imaginário das alunas e, arrisco dizer, no imaginário social, diretamente ligado ao *status* do país ao qual ela é vinculada, neste caso, os Estados Unidos. Como uma língua de poder, ela é também vista como um meio a se chegar a um fim, uma chave capaz de abrir um mundo de possibilidades, dentre as quais destaco a de morar neste “país de oportunidades” como representado pelas alunas. Inglês e português, “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, riqueza e pobreza se colocam nos extremos do *continuum* da modernidade, “estágio” no qual se almeja chegar com a aprendizagem da língua inglesa.

Ao convidar as ETAS, Edna e eu almejávamos pluralizar essa história única. Assim, pedimos a elas que trouxessem algo relacionado ao tema que estávamos trabalhando e que respondessem a algumas perguntas que as alunas tinham, sobretudo sobre oportunidades de emprego e sobre a vida nos EUA. Em resposta, as ETAs elaboraram uma aula com narrativas de subemprego naquele país e de como nem tudo era fácil para quem lá quisesse morar. A afirmação de José – “É melhor ser pobre no Brasil do que nos Estados Unidos” é ilustrativa do trabalho crítico que foi realizado pelas ETAs que, em suas reflexões e respostas às curiosidades das alunas, trouxeram informações sobre o sistema de educação e de saúde e de como nos Estados Unidos a iniciativa privada tendia a prevalecer. “É melhor ser pobre no Brasil do que nos Estados Unidos” é fruto de um diálogo informado sobre pessoas adultas brasileiras tendo acesso à educação básica e superior pública e de qualidade e a um sistema único de saúde para atender toda a população, independentemente de sua condição social, por exemplo. Apesar de todas as falhas e injustiças que podem ser encontradas nesses serviços, eles estão disponíveis, o que não se pode dizer que acontece naquele país. Essa comparação serve menos para rechaçar os Estados Unidos do que para desnaturalizar certas visões universais, de ambos os países, que são cotidianamente reforçadas na mídia e nos espaços sociais que tendemos a

frequentar. O exercício de questionamento sobre nossos desejos, nossas leituras (sejam elas críticas ou não) e as nossas verdades e certezas sobre o mundo é o exercício de reflexividade proposto pelo LCR.

Outra prática retratada pelas alunas que se mostrou importante foi o incentivo e o exemplo das ETAs como falantes não nativas de português e sua atitude para com essa língua. Saindo da posição de “nativas” que, como se imagina<sup>88</sup>, tudo sabem de sua língua-mãe, as ETAs, a partir de suas experiências com a língua portuguesa, motivaram as alunas a falar inglês sem medo de errar, sensação comumente relatada entre estudantes e professoras de inglês brasileiras, a partir de minha experiência. A aceitação e validação do Outro, neste caso pelas ETAs, se mostrou importante para aquelas estudantes se reconhecerem enquanto capazes de falar inglês e se sentirem confortáveis com isso. É certo que uma modificação no discurso não necessariamente implica uma alteração no comportamento das alunas, contudo a fala dessas professoras sendo consideradas em seus privilégios e contextos enunciativos parece ter servido como um momento crítico para aquelas estudantes (PENNYCOOK, 2012) e, como tal, possibilitou o alargamento dos repertórios das alunas.

Não obstante a postura receptiva e crítica das ETAs, confirmo, em um segundo momento, como a criticidade não é uma meta a se chegar, mas algo que se constrói cotidianamente em cada encontro, em cada interação com o Outro, nesses espaços e tempos em que se permitem desestabilizações e conflitos. Dito isto, recorro às visões das ETAs sobre a escola em que estávamos. Parece-me que a leitura deste espaço estava perpassada pela leitura e escuta de experiências e/ou relatos anteriores de escolas públicas brasileiras em bairros mais afastados do centro e seus descritores enquanto violentas e mal equipadas em termos de infraestrutura. Essa leitura, portanto, ressalta um Sul que entendo fazer parte do imaginário do Norte global: subdesenvolvido, atrasado, avaliado em termos de progresso tecnológico, científico, humano – este também informado pela modernidade, capitalismo, neoliberalismo e patriarcado. Quem imaginaria que professoras de educação básica pública poderiam

---

<sup>88</sup> Na seção 5.2.2, lanço mão de uma atividade de questionamento dessa narrativa (histórias únicas sobre os Estados Unidos, o inglês, a falante nativa, entre outros) e percebo, ao final, como essas visões persistem mesmo quando deslocamos as narrativas para as experiências das alunas com a língua portuguesa no Brasil.

ter um carro próprio? Quem imaginaria que a escola “de periferia” teria certa estrutura e contaria com servidoras dedicadas a preparar refeições saudáveis e gostosas para um público plural, composto por quem tem, por quem tem pouco e por quem não tem alimento em casa? O mundo das ETAs também foi expandido a partir de seu encontro com a escola e com aquelas alunas; a partir daquele momento suas visões sobre aquele espaço já não eram mais únicas. Havia outras paisagens de escolas, havia outros tipos de relação, havia outras formas de construir sentidos naquele espaço institucional – inclusive a partir dos sabores da merenda escolar que lhes foi oferecida naquela noite.

Diante dos Excertos 18 e 19, fundamento a discussão com o pesquisador Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo (2018) que, relacionando globalização e ensino de línguas, enfatiza como nossas decisões no que concerne ao currículo, ao material didático, ao conceito de língua sobre o qual nos apoiamos, aos tipos de variantes que aceitamos, entre outras, estão intimamente imbricadas com discursos hegemônicos e globalizantes que acabam informando nossa ação em sala de aula. Por isso, apresenta algumas implicações decorrentes dessa relação a serem consideradas na formação de professoras:

Em primeiro lugar, [...] as professoras precisam ser conscientizadas sobre as questões socioculturais, econômicas e históricas envolvidas em como elas abordam a noção de inglês e seu papel global como língua franca. Em segundo lugar, ajuda-as a aprofundar sua compreensão da cultura e da consciência intercultural e a lidar com fenômenos culturais locais e globais de maneiras mais informais. Finalmente, permite que elas se posicionem melhor em relação à política do inglês (em termos de identidade, poder, alteridade, etc.) na atualidade e como isso pode impactar suas aulas.<sup>89</sup> (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 32).

Apesar de questionarmos a história única do inglês, não fechamos nossos olhos para o seu lugar de destaque dentro de nossas sociedades cada vez mais globalizadas –

---

<sup>89</sup> No original: “First, [...] teachers need to be made aware of the sociocultural, economical and historical issues involved in how they approach the notion of English and its global role as a *lingua franca*. Second, it helps them advance their comprehension of culture and intercultural awareness, and to deal with local and global cultural phenomena in more informal ways. Finally, it allows them to better position themselves regarding the politics of English (in terms of identity, power, otherness, etc.) in today’s age, and how it can impact their lessons”.

simultaneamente mais interconectadas e separadas – e tampouco para os efeitos simbólicos e materiais que a tornam tão real. O que se argumenta, nesses termos, é a nossa atitude com relação a essa língua em nossas salas de aula e aos sentidos que a ela conferimos.

Em vez de manter intactos o inglês como língua global e seu ensino como língua estrangeira, cada vez mais pesquisadoras e professoras brasileiras têm se dedicado à noção de inglês como uma língua franca (ILF), isto é, ILF não enquanto uma nova variante de inglês a se ensinar, mas como uma função que o inglês pode ser chamado a realizar quando em contextos multilíngues (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JORDÃO, 2014c). Nesta visão, tanto falantes nativas quanto falantes não nativas são capazes de se apropriar da língua e de modificá-la, desestabilizando, portanto, o *status* da primeira frente à segunda, ao mesmo tempo que reconhecendo o espaço de luta e enfrentamento dessas hierarquias há muito enraizadas (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018; JORDÃO, 2014c).

Ciente da robusta e crescente produção na área de ILF internacional e nacionalmente, me proponho apenas a resgatar algumas das implicações de assim conceber a língua em detrimento de seu *status* como estrangeira nos currículos escolares brasileiros. Faço isso com base nos recentes desdobramentos que pesquisas nacionais (sobretudo as que tratam do *ILF feito no Brasil* como Duboc, 2019, Duboc e Siqueira, 2020 e Duboc e Ferraz, 2020) têm demonstrado a partir de nossos contextos institucionais, compostos de salas de aulas em universidades, escolas privadas, escolas públicas, e mesmo em cursos de idiomas, nosso público distinto, nossos problemas e ensinamentos compartilhados, e que respondem produtivamente ao chamado do LCR por práticas locais, negociadas e colaborativamente criadas em nossos contextos específicos.

Enquanto função, a língua inglesa se coloca como parte do repertório multissemiótico do sujeito. Alargando o entendimento de contexto multilíngue para abarcar todo e qualquer encontro com o Outro, que é múltiplo e informado por também vasto repertório, transformo o entendimento de sala de aula como um ambiente asséptico, controlado e desconectado da vida “real”, em um espaço prenhe de possibilidades, inclusive de se ampliar nossos repertórios ao ensinarmos e

aprendermos inglês em um país “monolíngue”, em uma sala constituída por falantes da “mesma língua”. Deste modo, atribuo à sala de aula o sentido de zona de contato cunhado e desenvolvido por Pratt (1999a, 1999b). A partir dele, valido os tantos conhecimentos coconstruídos a partir das diferenças de idade, de identidade, de gênero, de crenças, de pensamentos e de leituras de si e do mundo que se deram na sala de aula. Por ele também se faz possível “retira[r] a comunidade (e a identidade, seu corolário) do centro para examinar a maneira como os laços sociais vão se fazendo por entre linhas de diferença, de hierarquia e de pressupostos conflituosos ou não compartilhados” (PRATT, 1999b, p. 12). Isso significa questionar a homogeneidade conferida e constituinte do conceito de língua e de comunidade numa perspectiva estruturalista, assumir a heterogeneidade como norma e prezar pela relacionalidade, pelo encontro dialógico (BAKHTIN, 2016) e pela potência desse espaço ambivalente que, para mim, é a sala de aula.

Esse entendimento de ILF e de como ele emerge dialoga intimamente com o que Guilherme e Menezes de Souza (2019, p. 5) chamam de língua glocal, considerando que “o impacto do ‘local’ sobre o ‘global’ se dá de forma tão forte quanto o contrário e, assim, não se encontram em uma relação dicotômica, senão intimamente ligados um ao outro.”<sup>90</sup> Esta noção não nos permite esquecer de como o global está imbricado e em constante relação/contato/resposta com o local, transformando-se mutuamente. Outrossim, nos permite buscar formas mais solidárias, plurais, sensíveis e colaborativas de promover qualquer desenvolvimento que se almeje possível e sustentável (MENEZES DE SOUZA, 2019; SOUSA SANTOS, 2007).

Deste modo, aprender inglês no Brasil, em uma sala de aula de EJA da escola pública, poderia ser um dos efeitos avassaladores da globalização imposta assimetricamente a nós, que nos encontramos “em desenvolvimento”, mas também poderia – e eu interpreto que foi – ser fruto de um movimento crítico de apropriação, ou de *epistemofagia* (cf. nota de rodapé 33), nos termos de Jordão (2018), no sentido de nos apropriarmos dessa língua e a utilizarmos de acordo com as nossas necessidades, que são locais, individuais e sociais. Neste movimento, esse inglês já não é o mesmo,

---

<sup>90</sup> No original: “the impact of the ‘local’ in the ‘global’ is as strong as the reverse and, moreover, they are not in a dichotomous relationship but closely intertwining with each other” (ênfases no original).

já não é o estrangeiro que impõe como se deve falar e que normas se deve seguir; é o inglês que integra o repertório de Jhuliane e Edna e que elas, em suas práxis pedagógicas, trabalham com suas alunas para a construção de formas outras de significar, raciocinar e sentir o mundo. É também a língua de poder que se faz necessária para ser inteligível a depender dos contextos dos quais fazem parte. É finalmente um espaço de aprendizagem sobre o Outro que não se fixa na memorização de regras, mas na prática social cotidiana de atribuição de sentidos, de discussão sobre temas caros à formação do sujeito, e também de risadas, conversas, sonhos e desejos que perpassam esses corpos e imaginários.

Finalizo afirmando que as linhas supramencionadas sobre o inglês, a globalização e a escola pública se encontraram e se encontram cotidianamente de uma maneira imbricada, dependente e complexa. Por isso, no ensino dessa língua de acordo com o currículo (inclusive com a BNCC), nos voltamos muito mais à nossa posição de professoras, às nossas atitudes dentro da sala de aula e ao nosso relacionamento com o inglês e com formas produtivas de trabalhar com ele do que para o cumprimento estéril de conteúdos descontextualizados e que pouco sentido encontram na vida de nossas alunas. Como uma postura filosófica assentada em pressupostos críticos, o LCR nos auxilia nessa empreitada e nos oferece a possibilidade de um trabalho significativo e responsivo às alunas e às suas diversas realidades, como veremos na seção a seguir.

#### 4.2.2 O tal do Letramento Crítico

Nesta seção, voltamo-nos a alguns momentos (relato da sequência de duas aulas) que concretizam nossos entendimentos de LCR na prática docente, um letramento que abarca tanto as noções de reflexividade, heterogeneidade, múltiplas verdades, quanto de cidadania e de justiça social. O Excerto 20 apresenta meus comentários sobre uma aula em que trabalhamos o TED talk “The danger of a single story” (ADICHIE, 2009) para a partir dele questionarmos nossas leituras únicas do mundo e para posteriormente introduzirmos a Unidade 2 sobre direitos humanos. Trago o excerto para elucidar: 1) o trabalho com temas; 2) o trabalho com diversos tipos de

leitura; 3) a construção conjunta de sentidos sobre o texto; e 4) o processo de planejamento de aulas.

#### Excerto 20

Ao voltarmos do intervalo, perguntei quem ainda não havia terminado [de fazer a atividade]. Ajudei-os e organizei o data show com a professora Edna. Informamos que eles veriam um vídeo de 19 minutos em inglês com legenda em português e pedimos que prestassem atenção para depois discutirmos sobre o vídeo. Ao final do vídeo, Acelino perguntou se nós queríamos sinceridade. Respondemos que sim. Ele afirmou que [o vídeo] era muito rápido, que quando estava lendo uma frase, já havia aparecido outra e que ele nem tinha tido tempo de começar a interpretá-la. Por isso, tinha sido difícil para ele. Judit disse que se tivesse demorado um pouco mais, ela teria dormido. Penso que eu estava muito concentrada no vídeo, pois percebi os alunos interessados hahahahaha Quer dizer, vi que estavam tentando prestar atenção. Em resposta aos comentários deles, disse que não havia problema e que nós iríamos trabalhar juntos. Perguntei o que eles tinham entendido. Eles responderam que ela estava contando a história da vida dela, de eventos ocorridos durante sua infância e adolescência. Perguntei de onde ela era, eles disseram que da África, perguntei de qual país, eles responderam “Nigéria”. Perguntei qual a língua de lá. Marcos disse que africano. Eu disse que não. Eles responderam inglês. Eu reafirmei o inglês e a presença de outras línguas, mas do inglês como língua oficial. Regina lembrou que a escritora havia mencionado a colega de quarto, que havia elogiado o inglês da Chimamanda. Perguntei aonde ela [Chimamanda] tinha ido fazer a graduação. Eles disseram que nos Estados Unidos. Daí fiz a ponte com a colega de quarto por Chimamanda citada no vídeo. Perguntei qual a música preferida da escritora, eles falaram inglês, eu puxei Mariah e eles continuaram Carey. Após essas perguntas de compreensão textual, perguntei para eles sobre o que vinha a mente deles ao escutar “África”. Eles falaram de macumba, de batuques, de negros, de pobreza, do reggae, de fome. Daí afirmei que nós, assim como a colega de quarto da Chimamanda, também tínhamos uma história única da África. [...] Depois da aula, em conversa com a professora Edna, perguntei sobre a atividade. Perguntei a ela se deveríamos ter levado o vídeo dublado. Ela disse que sim, mas depois falou que perderia o sentido da aula de inglês. Assim, falei sobre vídeos curtos, e ela concordou, que aquele tinha sido muito longo para eles e que ela não tinha visto como nós poderíamos ter cortado algo dali. Comentou ainda que já vários alunos falaram de música e que eram bem religiosos. Assim, poderíamos trabalhar umas duas músicas com eles. Falei que iria pensar em algo mais dinâmico a ser trabalhado com eles para não perderam o interesse, pois alguns haviam entendido e outros não. Ela falou que isso era assim mesmo, que havia uma diferença muito grande e que não poderíamos “nivelar por baixo”. Ao final da aula, a professora me falou que tinha vários colegas em Boston e na Alemanha e que havia perguntado qual a imagem que eles têm de nós, brasileiros. Assim, na aula seguinte ela levaria esses depoimentos para trabalharmos com a história única. Gostei muito da ideia. Vou levar outros para trabalharmos com estereótipos e visões de realidade! (Diário de campo – Aula 9 – 28/08/2018).

Ao escolher trabalhar com temas amplos (cf. Quadro 5), a professora Edna e eu estávamos lendo o nosso contexto – que oferecia livros didáticos para a modalidade



EJA, nível fundamental, organizados em torno de grandes temas que perpassavam todas as disciplinas escolares – e colocando em prática o que entendíamos como LCR, um trabalho que não objetiva a aprendizagem da língua como um fim em si mesma, mas que se utiliza da língua para ler e agir sobre nossos mundos. Essa abordagem baseada em temas, negociada primeiramente entre nós, professoras, e posteriormente proposta para as alunas e negociada no primeiro dia de aula, nos permitiu levar textos os mais variados, promover discussões que estavam na ordem do dia, mas também apresentar realidades e pensamentos outros para as alunas, dentre as quais o vídeo de Chimamanda Adichie (2009).

A leveza e a seriedade com que a escritora traz o assunto (estereótipos como histórias/verdades incompletas) nos fez escolher o material sem maiores ressalvas. Porque o vídeo era longo, optamos por adicionar as legendas em português. Como ressaltado no Excerto 20, a atividade foi avaliada como relativamente difícil para a turma que, ao que nos pareceu, organizava a atribuição de sentidos por meio da leitura de decodificação, seguida pela leitura de compreensão e interpretação textuais. Mesmo assim, ao fazer perguntas de reconhecimento de informações em um movimento de reconstrução da narrativa, as alunas conseguiram coletivamente recuperar todas as informações sobre as quais perguntei, com base em suas lembranças, leituras e nas imagens no vídeo. Reitero, portanto, o advérbio “coletivamente” no sentido de demonstrar a produtividade do trabalho de leitura conjunta (e aqui enfatizo as diferentes experiências de leitura e competências das alunas para realizar a atividade, bem como nossas considerações sobre o nível de dificuldade enquanto algo relativo e subjetivo, mesmo tendo sido reiterado pelos comentários das alunas) e ressalto o lugar basilar que a leitura crítica teve naquele espaço para a construção de outros caminhos de leitura, mostrando-se como necessária, mas não suficiente para a leitura “rigorosa” de textos, que iniciou naquela aula com a identificação da nossa história incompleta sobre a África, mas teve continuidade nas aulas seguintes apoiadas em práticas que pautavam um olhar questionador sobre nossas leituras em termos de experiências pessoais e sua conexão com nossos modos coletivos de produção de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a), como poderemos ler no Excerto 21.

Outro aspecto digno de destaque é o modo como nossas aulas eram cotidianamente reorganizadas e rearranjadas de maneira a incluir os temas sugeridos pelas alunas ou temas frutos de nossas discussões. Ao final do Excerto 20, é possível ler esse movimento de avaliação da aula, de avaliação do material proposto e de desenvolvimento de atividades pelas professoras. No trecho, percebo o descompasso entre a leitura das professoras, que haviam acordado sobre a relevância e a adequação do vídeo, e o desconforto relatado por Acelino e Judit em virtude da dificuldade e extensão do material. Após o trabalho com o vídeo, as professoras pareceram concordar com a necessidade de alterar suas estratégias – levando vídeos mais curtos e materiais já pedidos pelas alunas – ao passo que reiteram a função da escola de ampliar os repertórios das alunas, bem como de causar um desconforto próprio do processo de aprendizagem.

Para não “nivelar por baixo”, como lembrado por Edna, há que se manter o planejamento e as atividades elaboradas em uma tensão produtiva: nem muito fácil, nem muito difícil. Esse equilíbrio, percebo, se encontra em constante movimento e vai depender do que as professoras e as alunas optam por levar e compartilhar em sala de aula. Depende também de “inesperarmos o esperado” (PENNYCOOK, 2012, como vimos no Capítulo 3) e nos abrimos para as possibilidades não previstas, para as brechas, para as reações que não pudermos antever. Ademais, para além de olhar para as alunas e suas necessidades, não se pode esquecer que a aprendizagem se dá no encontro entre essas e as professoras, suas experiências, bagagens e crenças sobre aprendizagem, para elencar alguns elementos.

Se no LCR uma dimensão importante do papel da professora é possibilitar à aluna questionar conhecimentos e verdades naturalizadas para ela e situá-las em seu contexto sócio-histórico (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b, 2017), bem como criar espaços de discussão e acolhimento das diferenças com vistas a aprender coletivamente como habitar bem no mundo que compartilhamos (BIESTA, 2019), não faz sentido estreitarmos os conteúdos, conhecimentos e modalidades somente ao que satisfaz os desejos das alunas. Considerando nossa responsabilidade para com elas e uma ética de cuidado (cf. Capítulo 5), faz-se importante construirmos juntas mecanismos para permanecer no desconforto das situações indesejáveis e nos deixar

ser ensinadas pela diferença. Dito isso, entendo o vídeo da Chimamanda como um elemento fulcral que nos auxiliou no desenvolvimento das discussões que se seguiram ao longo do semestre e que nos mostrou como a aprendizagem não se dá somente por vias individuais.

Na sequência, o Excerto 21 focaliza um recorte da aula que seguiu a aula com o vídeo da escritora nigeriana e como alguns dos planos feitos pelas professoras se materializaram. Nesta aula, levamos slides com imagens ambíguas (cf. Apêndice 5) para causar estranhamento nas alunas:

#### Excerto 21

Fui passando slide por slide para que eles me dissessem o que viam (atividade com imagens retratando ilusão de ótica e diferentes perspectivas de verdades). Muitos viam somente uma coisa (pato ou coelho), outros viam muitas outras (tronco, árvore, pato, pássaro, coelho), e nisso fomos trabalhando o que era verdade para eles, em como nós víamos a verdade. No exemplo da imagem que retrata um 6 para uma pessoa e um 9 para a outra, em posição oposta, eles disseram que as duas realidades eram possíveis e que iria depender de onde a pessoa estava localizada. Comentei como geralmente queremos estar corretos em uma discussão e tendemos a não olhar para a perspectiva do outro como uma versão válida. [...] Na charge em inglês, repetimos o enunciado e traduzimos juntos. Pedi, finalmente, para que descrevessem as duas mulheres. Falaram da “loira, de biquíni”, que parecia ser “brasileira” e da “outra de burca”. Eles riram do modo como uma estava falando mal da outra. Falei que uma interpretação da fala da mulher de burca era que nós, brasileiras, éramos também submissas aos homens; que nos vestíamos daquele jeito e tínhamos aquele determinado corpo para satisfazê-los. Eles pareceram, por suas expressões faciais, confusos ou contrariados. Parece-me que viam somente a segunda situação como atrelada à submissão. Ester logo falou que muitas delas (de burca) queriam “sair daquela cultura”, daquela opressão, que elas eram “submissas”. Compartilhei o conteúdo de um blog que tinha lido há tempos e que trazia a visão de algumas mulheres daquela cultura, partilhando a visão da charge, ao passo que reconheci que havia também muitas outras mulheres que lutavam pelos seus direitos dentro daquelas sociedades. Ester falou sobre sabermos nos vestir com pudor para cada contexto; que para a igreja vestíamos uma roupa e para a praia, outra. Ao construirmos o argumento sobre perspectivas/realidades distintas e os diversos modos de lê-las, Ester trouxe à tona tribos que mutilavam mulheres quando crianças e ponderou que aquilo não era cultura, mas, sim, “coisa do maligno”. [...] Marcos e Judit comentaram sobre tribos indígenas que enterravam crianças com deficiência. Ao perceber o tom negativo dos alunos com relação ao desconhecido e à diferença, falei que havia, sim, muitas perspectivas e que deveríamos tentar ver que elas são legítimas, verdades para aqueles que as vivem, mas que não precisávamos ser passivos e concordar com tudo. Se vemos que há sofrimento ou discordamos de algo, podemos expressar isso, o que não significa necessariamente que somente a nossa verdade é a certa e a dos outros é errada. São perspectivas, modos de ver, de entender e de viver distintas. [...] Assim, trabalhamos com as histórias únicas de diversas coisas. Num slide, escrevi: Brasil, Estados Unidos, falante nativo, inglês, Europa,

peessoas pobres, Nordeste do Brasil, Sul do Brasil [e fui perguntando quais as narrativas que os alunos tinham sobre cada termo]. [...] Sobre os Estados Unidos, mencionaram oportunidades (Rodrigo e Paulo), emprego, capitalismo, consumismo (José), necessidade de quatro planetas para manter os luxos deles (Ester), obesidade, polícia eficiente, racismo, inexistência de pobres e mendigos [...] Perguntei quais as histórias únicas que eles tinham ou sabiam sobre o Inglês. Eles falaram que era a língua mais importante hoje em dia, que era muito importante para conseguir emprego, que sem ela não se conseguiria arranjar oportunidades, que todo mundo falava inglês. [...] Pulei para o slide com três frases [os princípios que embasaram nossa prática e foram mencionados no Excerto 1: “Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto; Todo conhecimento é parcial e incompleto; Todo conhecimento pode ser questionado.”]. Fui lendo uma a uma para discutirmos juntos. Eles disseram concordar com todas. Três alunos pareceram querer discordar. Eu disse que eles não precisavam concordar comigo, que ali era um espaço para eles expressarem suas ideias. José, no entanto, pareceu concordar veemente com as histórias das perspectivas e que só tínhamos acesso a nossa versão da realidade. Daí fiz uma comparação com uma fotografia, que a gente pensa que ela retrata a realidade tal como ela é, mas o momento, o jeito, o foco que eu escolho para registrar o cenário já modificam aquela realidade (Diário de campo – Aula 10 – 31/08/2018).

Da descrição de um momento da aula recorro à confirmação de leituras plurais sobre o que pensamos ser a mesma realidade, mas que, a partir de nossas “lentes” informadas por experiências anteriores e conhecimentos compartilhados com as mais diversas comunidades, já é outra. Sabendo que algumas alunas eram “muito religiosas”, como Edna comentou, escolhemos imagens em que facilmente conseguiríamos distinguir ao menos duas realidades. Dessas imagens, a partir dos comentários feitos durante a aula reconhecendo suas múltiplas possibilidades de leitura, as alunas concluem que a verdade para alguém vai depender de onde essa pessoa está posicionada e dos elementos que fazem parte de seu repertório. Assim, a partir de diferentes tempos e espaços, significados distintos podem ser atribuídos e podem ser validados como existentes e verdadeiros em determinados contextos (MENEZES DE SOUZA, 2011a), o que, como já falamos na seção 3.2.3, não se trata de um relativismo absoluto.

É certo que esses entendimentos não foram construídos harmoniosamente e que todas as alunas chegaram a essa conclusão e aceitaram a leitura proposta pelas professoras – afinal o que haveria de criticidade nessa imposição? Exemplo disso foi a resposta das alunas com base nas leituras que possuíam em seu repertório, como a mutilação de órgãos genitais femininos em países sobretudo do continente africano e o

extermínio de crianças com deficiência em algumas tribos indígenas, fatos que nos fazem refletir sobre nossas verdades e nos colocam em um incansável exercício de reflexividade e de implicação nas mais diversas formas de violência que constituem nossos quadros de referência. Estariam esses exemplos relacionados à violência contra o corpo, a vida e a dignidade humana, a rituais tradicionais de certas culturas não-ocidentais, à “coisa do maligno”, a todos em seus emaranhamentos, gerando visões distintas para diferentes grupos, ou ainda a nenhuma dessas interpretações?

Amparo-me em Sousa Santos (2003, p. 56) quando argumenta que “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” Dito isso, como escrevi em meu diário, entendi como válidas e de grande relevância as colocações das alunas ao mesmo tempo que percebi que as diferenças pontuadas extrapolavam seus quadros de referência e se tornavam ininteligíveis para elas naquele momento. Por isso, me posicionei em relação aos argumentos expostos e, sem tentar silenciá-las e aceitando o conhecimento que elas estavam me oferecendo, trouxe à tona a imprescindibilidade do dissenso, mas de um dissenso que não cala, de um dissenso que respeita a vida do Outro e discorda de seu posicionamento (MATURANA, 2002), de um dissenso produtivo porque gerado no amor com vistas à coexistência e não à destruição. Esse momento, para mim, se constituiu enquanto um momento crítico (PENNYCOOK, 2012), na medida em que o diálogo entre nós desestabilizou a todas e nos convidou a pensar e a agir de outro modo.

Tão logo construímos o espaço da sala de aula como um de pluralidade, de escuta atenta e de respeito pela vida do outro, a discussão seguiu com o exercício de expansão de perspectivas a partir da desnaturalização das histórias únicas (MONTE MÓR, 2013), já iniciadas na aula anterior. Para além de identificar as histórias únicas, nos dedicamos à reflexão sobre porque pensávamos daquele jeito, quais as consequências daquele modo de se pensar e que outras histórias eram possíveis e que desconhecíamos naquelas situações apresentadas. A expansão de perspectivas se deu, então, a partir da implicação das alunas nessa discussão, de sua participação

ativa com exemplos de vivências e compartilhamento de crenças pessoais e dos constantes questionamentos e leituras realizados em sala de aula ao longo de todo o semestre. Acredito, por isso, que dentro das nossas limitações enquanto professoras e dos conhecimentos que temos e partilhamos com nossas alunas, o trabalho para a formação de cidadãs críticas passa pela desnaturalização de verdades ou visões que desperta a potência para mudanças.

Por conta do espaço reduzido da tese, que me impossibilita descrever e analisar cada uma das aulas, ao final desta seção trago apenas algumas considerações que se mostram mais urgentes tendo em vista minha proposta de colaboração embasada pelo LCR.

A começar pelos temas escolhidos para as aulas – (1) Identidade, pluralidade e trabalho, (2) Direitos humanos, (3) Moradia, saúde e qualidade de vida e (4) Desenvolvimento e sustentabilidade –, elaboro que, circunscritos no campo da nossa vida social, eles se mostraram gerativos (FREIRE, 2020) para lidar com a leitura da palavra, de nós mesmas e do mundo e nos serviram como uma possibilidade de abrigar outras racionalidades, que passam pelo sorriso, pelos sentimentos, pelos afetos, pelos corpos, pelas crenças das alunas e das professoras e alteram nossos modos únicos de pensar e de ser com o Outro no planeta. Esses temas, não raro, dialogavam com as dificuldades e com as vivências das alunas, ao passo que ampliavam seus conhecimentos com relação a tópicos que não estavam explícitos em um primeiro momento, mas que, em um segundo, se cruzavam com temas de seu interesse e permitiam o alargamento de seus mundos.

Nosso trabalho com esses grandes temas e com tantos outros que emergiram durante as aulas foi informado por nossos quadros de referência e limitado por nossos conhecimentos sempre incompletos (SOUSA SANTOS, 2007). Digo isto para enfatizar, por exemplo, nossa leitura ingênua sobre os temas em si: não questionamos em momento algum de onde vinham esses direitos humanos, quem decidia o que era humano ou não, ou porque a sustentabilidade era tão almejada. A nós nos pareciam óbvias as respostas. Naquele momento, envolvidas com o planejamento da disciplina e com a necessidade de ampliar os repertórios *das alunas*, deixamos de lado a necessidade de ampliarmos *nossos próprios repertórios*, e não problematizamos nosso

entendimento de progresso, educação e cidadania, que vinham informados pela colonialidade de nossas visões de mundo marcadas pelo colonialismo, pelo patriarcalismo e pelo capitalismo que nos constituem. Hoje, olhando em retrospecto e à luz de leituras relacionadas à decolonialidade, reconheço que essas seriam noções fundamentais para a leitura e análise informada das narrativas modernas/coloniais com as quais estávamos tentando trabalhar.

Isso não quer dizer que à época deixamos de problematizar o progresso, o consumismo, o neoliberalismo e a ação humana no meio ambiente a partir de exemplos de cosmologias indígenas que nos ofertavam outro modo de nos relacionarmos com a “natureza”, ou por meio de charges, vídeos, imagens e outras semioses que alargavam nossa vivência do mundo. Tampouco impediu que nossas alunas questionassem a necessidade de uma declaração universal, se indagassem conosco sobre aqueles serem direitos que todas entendíamos como básicos e primordiais e por que, assim sendo, elas mesmas não tinham acesso a tais direitos. Quero dizer que conversamos a partir do que nos era inteligível e que se fazia premente e responsivo naquele contexto, confirmando que nossas verdades são situadas sócio-historicamente, que nossas leituras são socialmente aprendidas e que nossos conhecimentos são validados em determinados momentos por determinadas comunidades.

Ademais, como já elucidado no Capítulo 3, identifico que trabalhamos com base em diversos entendimentos de criticidade e, por extensão, de educação crítica. Trabalhamos com as alunas desde a leitura de reconhecimento até a leitura crítica que não desvincula texto e contexto, palavra e mundo. Como parte dos repertórios e das práticas já conhecidas e validadas pelas alunas, a leitura crítica de textos verbais em língua inglesa era acionada para a compreensão textual, enquanto que as imagens, os sons e outros recursos multimodais, aliados às perguntas das professoras, a outros textos e às respostas sempre prenhes de diversas realidades das alunas, cediam espaço para uma prática mais situada, reflexiva, informada, isto é, para uma práxis engajada de alunas e professoras.

Quando postas em contraposição à concepção moderna de escola, de conteúdos fixos e de alunas passivas, essa práxis se mostra mais expressiva, uma vez



que em nossas aulas as professoras estavam sempre no meio das alunas, aprendendo e sendo ensinadas por elas; os conteúdos formais eram ensinados dentro do contexto dos temas quando as alunas tinham dúvidas e traziam questões ou ainda quando as professoras sentiam a necessidade de trabalhar esse conteúdo com as alunas, tendo em vista o currículo formal da escola. Finalmente, me parece importante ressaltar que a instituição escolar era vista por todas nós como um espaço agradável de se estar porque, segundo Rodrigo (Diário de campo – Aula 3 – 07/08/2018), além de proporcionar sair de seu ambiente domiciliar, se tinha a oportunidade de conhecer pessoas e de aprender coisas novas. O Colégio se fez assim como um espaço de sociabilidade, de aprendizagem e de transformação, como se verá em mais detalhes na seção seguinte.

Cumpra dizer ainda que essa postura aberta às necessidades das professoras e das alunas, aos conhecimentos e ignorâncias de ambas e às contingências do espaço da sala de aula convergiram para uma práxis sensível, cheia de afeto e amor (MATURANA, 2002), impactando a sala de aula positivamente. Para além disso, essa postura foi ao encontro das características organizacionais da modalidade EJA já mencionadas no Capítulo 2, que sublinham o trabalho com trajetórias de aprendizagem distintas e múltiplas em uma mesma sala de aula, o tempo de aprendizagem e as experiências que cada uma leva para a sala e a própria organização dos temas e atividades das aulas informada pelo tempo das alunas. Leio, portanto, que são mudanças como essas que nos afastam cada vez mais das práticas predatórias e coloniais de uma educação enquanto formatadora e nos aproximam da possibilidade de vislumbrar alternativas.

#### 4.2.3 Material didático e metodologia de ensino

No Capítulo 5, menciono a preocupação e responsabilidade que a professora Edna e eu tínhamos com relação ao material escolhido para a aula de modo que este trouxesse conteúdos que “fizessem a diferença” nas vidas das alunas e nas nossas também, um trabalho voltado para a justiça social sem nos pautar em uma postura

doutrinadora, dona da verdade ou salvacionista. É sobre algumas dessas possibilidades que trato nesta seção.

No Excerto 22, por exemplo, a professora Edna argumenta sobre a importância de, enquanto professoras, prepararmos um material que seja adequado à realidade das alunas, ponderando, contudo, que também deve haver espaço para outros tipos de conhecimento:

Excerto 22

[...] e você sempre tem que trabalhar dentro da necessidade deles e da realidade deles. Você não pode tá no outro lado do mundo deles que você num... Não deixando também de mostrar ... porque às vezes eu já me questionei até que ponto vale você mostrar outras realidades. Também vale, também vale, é bacana também. Você não pode só também restringir à mesmice, digamos, à rotina de cada um. É bacana você passar outros assuntos fora do universo da pessoa. (Entrevista – 16/10/2018).

Leio esse argumento como reverberação das reflexões da professora e de seus encontros com o LC por meio dos projetos de formação continuada, sobretudo na importância de desenvolver projetos locais, situados, em consonância com as realidades que as alunas e as professoras vivem dentro e fora da instituição escolar. Quantas vezes trabalhamos com livros que pouco ou nada trazem sobre nossos contextos? Quantos materiais de língua estrangeira trabalham com os compartimentos da casa, família, profissões, esportes como as únicas possibilidades de significação para o que entendemos como ensino e aprendizagem de “línguas estrangeiras”? Quantas alunas não se veem nas ilustrações impressas nos materiais didáticos? Quantos materiais (especialmente antes do PNLD e, agora, a partir da reformulação do programa) se pretendiam universais e neutros e por isso apresentavam uma seleção de conteúdos gramaticais a serem aprendidos, descontextualizados ou forçosamente contextualizados em algum texto que seria depois subutilizado para a prática das formas gramaticais, sem espaço para a leitura do mundo? Quantas lições reforçavam que a escola é um espaço para poucos ou que lá se aprende coisas que parecem não ter existência nas vidas de certas alunas?

Diante disso, vemos que é preciso provincializar o material didático. Provincializar (cf. MIGNOLO, 2000) significa, neste contexto, tornar um conhecimento

relevante para pessoas que estão imersas em certos mundos, enfrentando conflitos de maior ou menor intensidade, conflitos esses que passam pelo direito à vida, a estar com suas filhas, a não ser presa por desacato, a não ser julgada/maltratada pela cor de sua pele, por sua identidade de gênero ou pelo horário que você está na rua, como relataram algumas alunas em conversas de corredor ou de sala de aula. Significa também valorizar os conhecimentos dessas pessoas e a partir deles ampliar as perspectivas de leitura e de ação no, sobre e com o mundo. Essa ressignificação pode dar vazão a espaços alternativos, possibilidades outras de existência e mesmo de educação (ANDREOTTI, 2011, 2013), pois, como tratamos no Capítulo 3, a escola é também um lugar para se refletir, questionar e lutar contra desigualdades e exclusões. Para isso, uma postura de questionamento, de leitura crítica do contexto, de consideração dos desejos e sonhos das pessoas que se encontram neste espaço se mostram fundamentais.

A reflexão trazida por Edna no Excerto 22, penso, amadureceu a partir de sua experiência profissional e os seus inúmeros encontros cotidianos com os sonhos e projetos das alunas que não se reduzem a, mas incluem viajar para o exterior, ter uma vida mais digna, ter uma profissão com um salário mais alto, ajudar suas famílias, entre outras. Isso nos diz muito sobre a vida que vivem e o futuro que esperam viver, sobre a educação envolvendo o acesso (ou ao menos a possibilidade deste) à qualidade de vida – e aqui não trato (somente) de ascensão social, mas de acesso à saúde, saneamento básico, lazer, alimentação adequada, moradia e formação profissional, por exemplo. Por isso, entendo a segunda parte da fala de Edna como indicativa de suas reflexões sobre como podemos reduzir os mundos das alunas ao trabalhar somente com o local, com o que se pensa ser importante para elas naquele aqui e agora.

Pondero, diante da fala da professora e de minhas vivências, que o conflito existencial da educação crítica – tratar do local ou expandir esse repertório – se faz produtivo quando o dilema é colocado em tensão e, assim, talvez deixe de se constituir como um dilema. Assim como a educação funciona, dentre outros, como um espaço para socialização, qualificação e subjetivação (BIESTA, 2016a, 2018, 2019), ela também está à serviço de uma economia neoliberal que exclui e serve para manter as desigualdades vivenciadas por alguns sujeitos, incluindo nossas alunas. O

entendimento dessa complexidade (que inclusive informa nossos desejos e nosso engajamento com a escola) é crucial para pensarmos projetos outros de escola, de vida em comunidade e de coexistência no planeta (ANDREOTTI, 2013, 2016). Por ora, entendo que um não exclui o outro; se devemos criar mecanismos de leitura do mundo para agir mais informadamente sobre ele, necessário se faz um repertório amplo que compreenda a minha, mas também diversas outras realidades e essa leitura passa pela leitura de nós mesmas, de nossas necessidades e sonhos.

No Excerto 23, a professora Edna volta a falar do material didático na aula de língua inglesa:

Excerto 23

**Edna:** [A] gente consegue trabalhar [produtivamente com o livro didático], por exemplo, da forma que a gente tá fazendo. Nós utilizamos o próprio livro, nós estamos valorizando o livro didático também, né?, que ele é um recurso importante, principalmente quando não se tem outros recursos. Se a gente tivesse outros, talvez ele seria secundário, não necessário. Então, além da gente cumprir o que está nas normas, o que está estabelecido, tá tudo redondinho. Então a gente consegue seguir, a gente consegue fechar com o planejamento – planejamento é isso – o livro tá aqui. *A gente aproveita ele como um recurso mínimo para puxar tudo o que a gente traz depois. Então ele serve, sim, como uma base, não na loucura desenfreada de cumprir unidade, a gente não precisa.* Porque se fosse trabalhar o livro, sobra tempo. Se for trabalhar só o que tá no livro didático, sobra muito tempo. Então da forma que a gente trabalha falta tempo, porque é a base, vai puxando, vai puxando, nesse sentido. *Se cumpre [o planejamento] sem levar no automático,* que seria mais simples, politicamente correto, né? Mas e daí? E só passar por passar. É fazer a diferença sem pensar mesmo no que pode sobrar. E eu acho assim, com as atividades da unidade, da forma que a gente trabalha, *abre a mente deles para outras possibilidades.* Então, realmente faz a diferença, muda... ou pelo menos, eu espero, né? Eu mudaria, *porque pra mim isso aí acrescenta.* (Entrevista, 16/10/2018, grifos meus).

Corroborando Menezes de Souza (2011b) e Jordão et al (2017), Edna elabora que o material didático e o livro, mais especificamente, podem ser de grande auxílio para professoras e alunas em seus contextos, sobremaneira se não se faz uso desses recursos enquanto um fim em si mesmo ou enquanto quem dita o conteúdo a ser ensinado, a metodologia a ser seguida e os rumos que devem ser tomados para uma “boa” aula de inglês.

Diferentemente do que ocorre com frequência em ambientes de ensino, em especial no ensino privado de línguas, “A gente aproveita ele [o livro] como um recurso

mínimo para puxar tudo o que a gente traz depois”, servindo “como uma base, não na loucura desenfreada de cumprir unidade”. A leitura do nosso espaço foi fundamental aqui, pois tínhamos liberdade para trabalharmos como queríamos em sala de aula, contanto que levássemos as necessidades das nossas alunas e o currículo em consideração e assumíssemos responsabilidade diante de nossas escolhas.

Outro aspecto digno de nota é a dispensabilidade do livro quando se tem acesso a outros materiais, isso porque, segundo a professora, o objetivo da aula de inglês é “abr[ir] a mente deles para outras possibilidades”. Em nosso caso, fizemos uso de diversos livros voltados para a modalidade EJA disponibilizados pelo Colégio, utilizando alguns temas e textos que nos chamaram a atenção, elaboramos trabalhos, projetos e outros materiais que entendemos ser significativos para aquele tempo e espaço. E assim, abrimos também as nossas mentes de professoras para outras possibilidades.

Tomando a sala de aula como um espaço de desnaturalização e de agência (JORDÃO, 2009), nos concentramos em desenvolver atividades que respondessem de algum modo às motivações individuais e coletivas do grupo de estudantes ao mesmo tempo que usávamos a língua para fazer coisas. Alguns dos muitos exemplos de trabalhos feitos em sala de aula podem ser vistos nas Figuras 5 e 6. Na Figura 5, nosso olhar se voltou para o meio ambiente, entendendo os seres humanos como parte constituinte dele. As estudantes ilustraram o produto final de um projeto sobre o meio ambiente que considerava o que temos feito sobre ele e conosco mesmas, o tempo que o lixo produzido por nós passa para se decompor e o que podemos fazer para diminuir nosso impacto negativo sobre o meio ambiente e sobre os seres humanos e não humanos que o habitam. As imagens na Figura 6 ilustram cartazes elaborados por duplas de alunas, com auxílio de dicionários e de celulares, descrevendo a cidade ou o país que desejavam para si e para as sociedades futuras. Nos cartazes, para além do desejo de uma sociedade mais capitalista (pois o dissenso não pode ser apagado), destacam sua busca por paz, saúde, respeito, liberdade e pelo acesso à saúde, à cultura e à educação. Em ambos os trabalhos apresentados oralmente e construídos colaborativamente, as alunas foram as responsáveis por criar os conteúdos e as professoras auxiliavam quando eram chamadas.

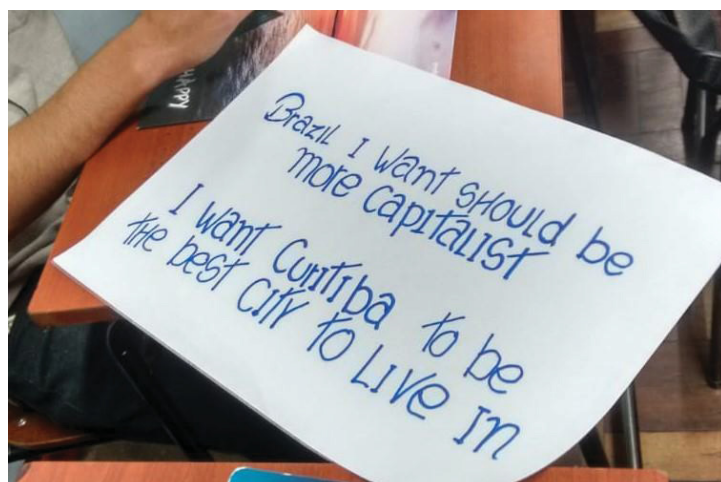
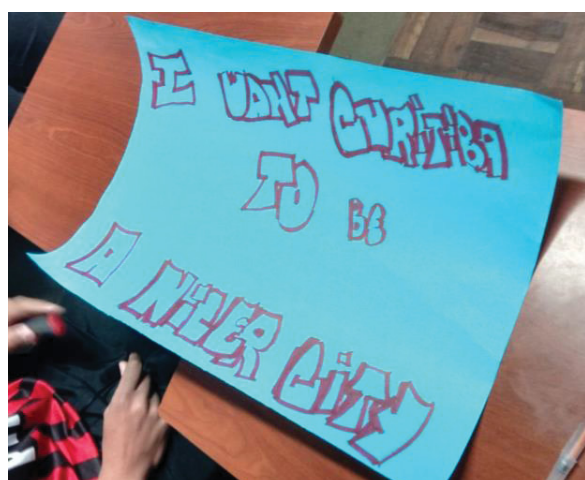


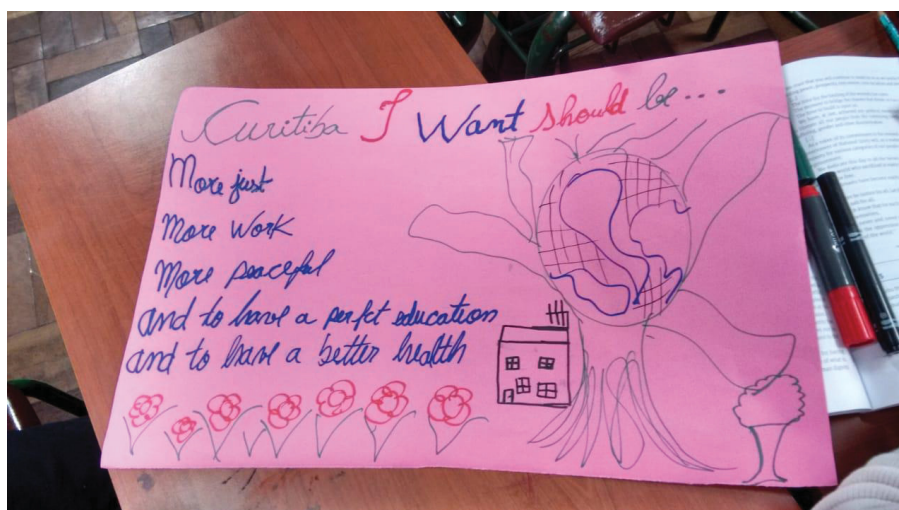
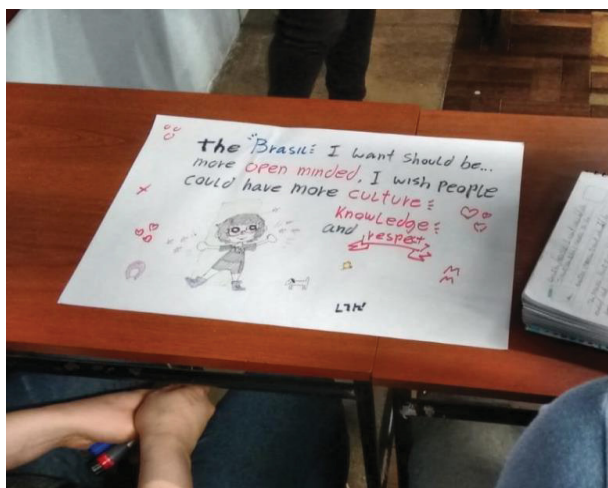
FIGURA 5 – MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE



FONTE: Acervo da autora. As imagens foram cedidas por Edna Regina da Silva.

FIGURA 6 – A CURITIBA E O BRASIL QUE QUEREMOS





FONTE: Acervo da autora. As imagens foram cedidas por Edna Regina da Silva.

Olhando para esse material, pode-se perguntar: o que se faz com os métodos de ensino aprendidos durante nossa formação? E com os materiais didáticos de língua estrangeira, reivindicados durante anos pelas professoras? Que lugar eles ocupam no LCR? Respondo reiterando que o LCR não se pretende um método de ensino de línguas. Daí a liberdade que temos, pelo menos que tivemos no contexto da EJA, para fazer uso do que possuíamos em nosso repertório que, quanto mais amplo e aberto, mais nos serve em nossos espaços sempre complexos e heterogêneos. Com o livro didático ocorreu o mesmo: pudemos lê-lo a partir das dúvidas e interesses de professoras e alunas, na ordem que julgamos conveniente, com os exercícios que fizeram sentido. Em sendo somente um dos materiais dentre outros disponíveis, como foi nessa pesquisa, essas possibilidades se alargaram, e os LD foram utilizados como



material de pesquisa, de análise e mesmo de leitura para alunas que não dispunham de outros recursos.

Finalizo a seção reiterando que nosso interesse estava na atribuição de sentidos à palavra-mundo (FREIRE, 2013; FREIRE; MACEDO, 2005; JORDÃO, 2010, 2014a; JORDÃO et al, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b) e no que as alunas conseguiam fazer com a língua. Em outros momentos desse texto já mencionei nosso trabalho com foco na gramática, na pronúncia ou no vocabulário, por exemplo, uma vez que avaliamos esses aspectos como importantes para elas. Neste espaço foi meu intento mostrar como os temas, o material e a concepção de língua que nos fundamenta contribuem para o LCR como uma prática situada, informada e produtiva para a educação crítica em língua inglesa, um ensino sobre e com a língua e os sujeitos que nela existem.

#### 4.2.4 Agência, emergência e colaboração

Início a última seção deste capítulo me apropriando das palavras de Alexis Shotwell (2016) na epígrafe: diante das crises e de tudo o que se coloca em nossa frente, dos paradoxos presentes na educação moderna e dos desafios em nossa profissão, somos convidadas a agir a partir do nosso local, seja ele qual for. Este convite vem reiterado em todas as subseções e é enfatizado novamente aqui por me debruçar sobre o espaço da escola e da sala de aula como um que nos chamou a uma práxis educacional *sensível* às emergências e imprevisibilidades da sala de aula, *crítica* para responder a essas demandas e *relacional* por se dar na interação com o Outro. Antes de prosseguir, porém, pergunto: toda ação é bem-vinda? Toda transformação é boa e necessária?

Recupero o entendimento da palavra *agência* como estando intimamente ligado ao e dependente do verbo agir. Agência, então, pressupõe movimento (de um ponto a outro, dentro das contingências), espaço e tempo (age-se em um determinado contexto ao mesmo tempo que se está limitado a ele), sujeitos (para realizar ou receber a ação) e transformação (tudo se altera a partir da ação de outrem). Argumentar que o LCR se coloca como uma referência para o desenvolvimento de práticas que

respondam aos seus contextos levando em consideração as contingências que nele se colocam (JORDÃO et al, 2017) ratifica a relevância do conceito de agência para esta perspectiva e nos mostra a importância de refletir sobre as questões postas no início do capítulo.

Agir por agir, eu adianto, de pouco vale, pois sem saber o que, por que, para que, para quem e como, poderei piorar a situação que me propus a resolver. Isso me diz, portanto, que a agência de que trata o LCR é uma prática informada. Consciente de seus limites e espaços de ação, o LCR nos chama, enquanto professoras e alunas, a exercer nossa agência não enquanto (a falácia liberal humanista de) sujeitos autônomos, donos de si e independentes, mas enquanto uma prática reflexiva constantemente questionadora que visa a uma práxis problematizadora e situada (JORDÃO, 2010).

Por ser uma prática questionadora, reconheço essa agência em sua potência e impotência, sempre envolta em relações de poder que ora permitem ora negam acesso a determinadas realidades; do mesmo modo, ora propiciam ora dificultam nossa ação transformadora. Com isso, intento reforçar que a agência da qual trata o LCR, como a entendo, é individual, mas também social; é visível, materializada em atos concretos, mas também invisível na medida em que se caracteriza em mudanças de perspectivas, em tomadas de posicionamentos que podem ou não ser realizados ou percebidos pelo olhar; finalmente, é criada, conquistada e contestada incessantemente. Pelos motivos ponderados, essa perspectiva de agência coloca nossos desejos de ação e transformação da sociedade em um espaço mais palpável e humilde. Nossa agência, em sua relação indissociável entre ação e reflexão se torna gerativa e abrange um terceiro movimento, o da reflexividade constitutiva do “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Isto posto e no cenário das imprevisibilidades que constituíram nosso cotidiano escolar durante a pesquisa, lanço mão de momentos pequenos, simples, mas que retratam a agência propiciadora da diferença em sala de aula de EJA.

#### Excerto 24

Em virtude de na aula passada termos iniciado a tradução do texto e a discussão sobre religião, planejamos tratar da religião a partir de textos mais embasados que os alunos teriam de utilizar ferramentas de tradução virtuais. Assim, ao chegar na escola a professora me mostrou os textos e as cópias já

retiradas. [...] Nos primeiros minutos da aula, eu e a professora escolhemos a frase motivacional do dia e a escrevemos. (You can do anything). Só Catarina, Henrique e Judit estavam presentes. Escrevi a data no quadro. Repetimos. A professora Edna falou sobre a frase e disse que quando esquecêssemos de levar a frase, os alunos nos lembrassem. Tendo dito isso, uma aluna nos lembrou do painel com as carinhas. Disse que iríamos buscá-lo. A professora Edna saiu para ir buscar as outras coisas que estavam faltando, inclusive o diário dos alunos. Enquanto isso, fui repetindo com os alunos essas informações no aguardo dos outros, que foram chegando e foram escrevendo a frase [copiando-a em seus cadernos]. Falamos que eles deveriam sempre repeti-la para quem quer que fosse, principalmente para quando os próprios colegas estivessem desacreditados. Ester perguntou por que eu acreditava naquilo. “Como assim a gente pode fazer tudo o que quiser?” Eu disse que, como seres inteligentes que somos, todos temos capacidade para sonhar e correr atrás dos nossos sonhos, mesmo sabendo que é muito mais difícil para uns do que para outros. Ela entendeu e avaliou: “ahh, em relação à profissão, essas coisas, né?” [...]

Os alunos estavam guiando a discussão. Uns estavam incentivando os outros a participarem. Catarina parabenizou Paulo pela iniciativa dele de ler o texto e ir discutindo com os colegas. Ela falou que acreditava plenamente em Deus, mas não seguia nenhuma religião. (Diário de campo – Aula 6 – 17/08/2018).

O Excerto 24 descreve uma cena cotidiana, mas que se fez ritual em nossas aulas: chegávamos, cumprimentávamos as alunas presentes e escrevíamos a data e uma frase motivacional no quadro, enquanto esperávamos as outras alunas chegarem na sala. Posicionávamos o painel de sentimentos em frente ao quadro e dávamos início/continuidade à aula. A ideia de escrevermos e trabalharmos com frases motivacionais veio da professora Edna em reconhecimento das rotinas e expectativas das alunas: aquelas frases serviriam como um modo de nos relacionarmos com elas para além dos conteúdos curriculares, como um incentivo à participação delas nas aulas e como um espaço de escuta de suas visões sobre a vida.

No excerto, lanço luz a como essa dinâmica acontecia. O conteúdo da frase, para além de ser repetido e traduzido, era questionado pelas alunas. Estas sempre exigiam que nos posicionássemos frente às discussões que propúnhamos, o que ressalta o questionamento, a reflexão e as muitas experiências trazidas pelos sujeitos jovens e adultos para dentro da sala de aula como características importantes da EJA. É exatamente esse tipo de atitude frente ao conhecimento que favorece um trabalho de formação crítica dos sujeitos, tanto das professoras quanto das alunas. Como o tema da frase desta aula era a crença em Deus – tópico pensado por Edna a partir das identidades de grande parte das alunas – elas mesmas foram as responsáveis por

guiar as discussões, algo que elas fizeram confortavelmente, demonstrando seu conhecimento prévio dos termos que apareceram no texto em inglês.

Para que não nos detivéssemos ao trabalho de tradução quando nosso objetivo era tratar de diferentes crenças, inclusive a não crença, e porque o texto a ser debatido era longo, fomos à sala de informática para ter acesso a ferramentas de tradução online e a imagens para ampliar nossa discussão sobre o tema. Entretanto, só quando chegamos lá que percebemos que não tínhamos conexão à internet. Diante da notícia, Edna apontou a impossibilidade de trabalharmos com aquele texto como havíamos pensado e decidimos voltar para a sala de aula e lá rever nossa estratégia. As decisões em sala de aula são tomadas a todo tempo. Avalio, assim, que nossa abertura para aprender a esperar o inesperado, a inesperar o esperado (cf. Capítulo 3), a agir a partir do que se tem naquele espaço e naquele momento é o que possibilita a práxis situada, a agência sobre a qual enunciamos (PENNYCOOK, 2012). Os momentos críticos dependem da percepção das emergências (LEANDER; BOLDT, 2012) que essas imprevisibilidades constantes proporcionam. A nós, elas nos pareceram espaços profícuos de mudança, uma mudança que se pretendia ética e responsável a cada encontro.

Na aula anterior havíamos iniciado uma atividade de leitura que lidava com ativistas contemporâneas, as meninas Malala e Sophie Cruz. Na Aula 18, 09/10/2018, seria a última aula com o tema Direitos Humanos. Como nem todas as alunas haviam estado presentes na aula anterior, pedi a Isabel para relatar o conteúdo dos textos para a turma:

#### Excerto 25

Isabel relatou sobre a vida de Malala, lembrando o atentado que sofreu, onde ela estava morando, o que ela fazia, sua idade e seus interesses atuais. Falou ainda sobre o prêmio nobel da paz que recebeu e sobre sua luta em prol da educação. Sobre Sophie, ela demonstrou interesse particular falando que ela tinha “somente 7 aninhos” (os outros ficaram admirados) e que “já fazia muita coisa”, que já tinha corrido para falar com o papa, que tinha participado na Marcha das mulheres e que não iria parar por ali. Comentei que havíamos escolhido aquelas duas pessoas para mostrar que não era somente uma pessoa importante que tinha que se “sacrificar” por todos, são pessoas como nós que olham para o outro e são amor e serviço para eles. Ester perguntou se conhecíamos Madre Tereza de Calcutá. Todos dissemos que sim. Ela comentou o grande trabalho que ela tinha realizado durante sua vida inteira em função dos mais necessitados. Perguntei se era fácil para essas pessoas

assumir essa postura. Todas disseram que não, que elas tinham passado por muitas dificuldades, mas que permaneciam ali. Ester acrescentou que tinha visto uma frase em um muro que dizia “o homem não nasce grande, ele cresce”. Todos gostamos muito da frase porque nos incentivava a amadurecer, a fazer mais pelo próximo. [...] Edna falou que nós *muitas vezes temos a chance de agir e não fazemos nada. Dai os alunos falaram que foram lendo os textos e vendo que estavam parados e que deveriam fazer algo. Se elas tão jovens faziam, o que eles estavam fazendo para mudar o mundo?* Falei que as mudanças aconteciam a partir do nosso *trabalho de formiguinha, em casa, na escola, com as pessoas próximas; que tínhamos que fazer e ser a diferença aonde quer que fôssemos*. Tendo falado isso, expliquei a atividade que havia passado para casa – ler o texto e identificar quem eram as ativistas e por quais causas lutavam. [...] Isabel acrescentou, feliz, que já havia muitas palavras conhecidas^^ (Diário de campo – Aula 18 – 09/10/2018, ênfases minhas).

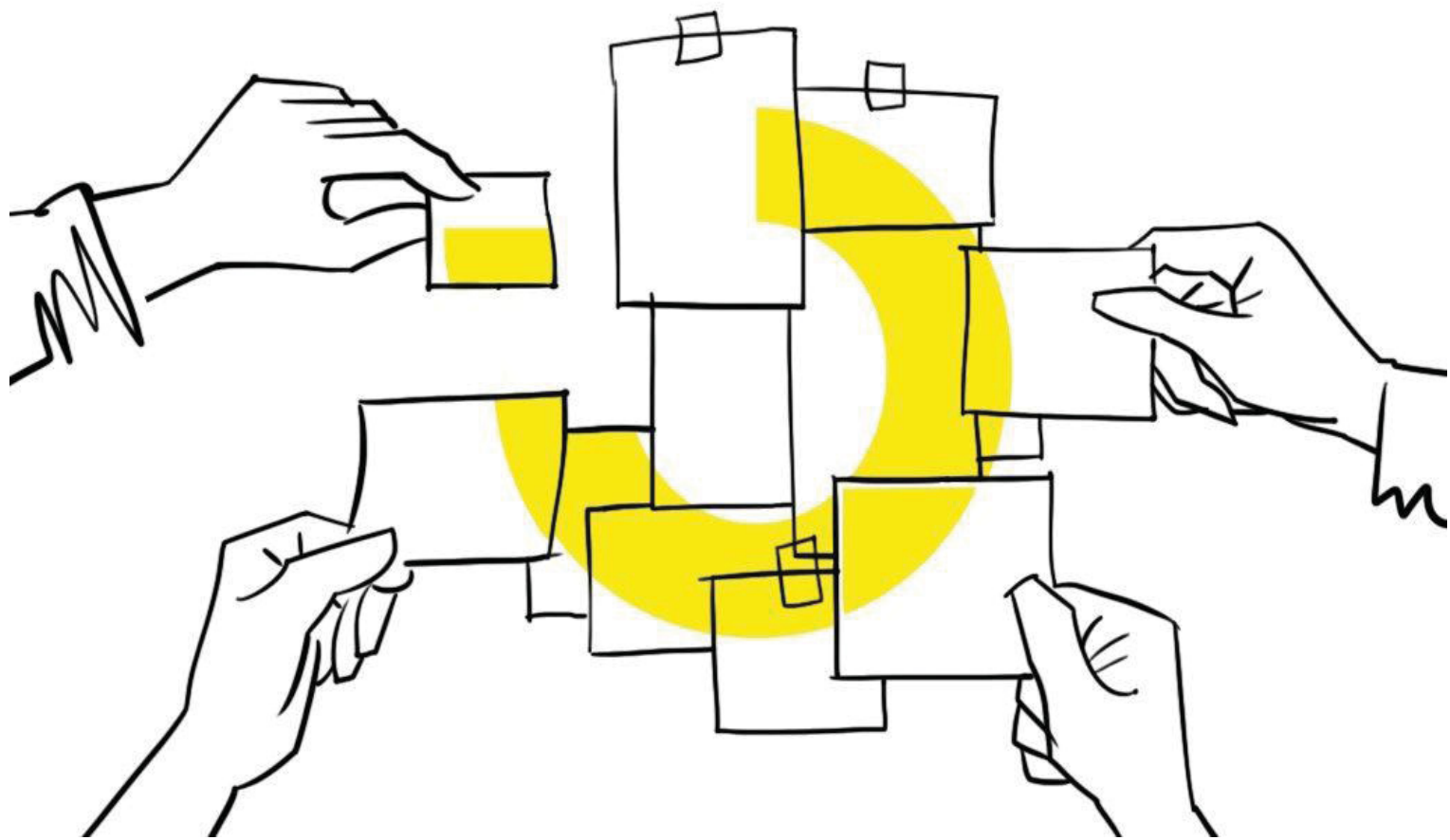
O Excerto 25 sublinha como as aulas são produtivas e fértil o espaço da sala de aula quando as alunas se implicam em seus processos de aprendizagem, quando se sentem convidadas a responder às discussões, quando estabelecem a ponte entre o que estudam na escola e o que vivenciam em outros espaços cotidianos e familiares. Refletindo sobre as tantas dificuldades enfrentadas, a professora Edna alerta para a nossa inação diante dessas situações. Diferentemente da Aula 14 (dia 21/09/2018) em que as alunas falaram que não se mexia com “peixe grande”, algumas aulas depois de termos discutido exemplos de atitudes concretas de pessoas comuns com necessidades e sonhos, parece-me que ampliaram suas perspectivas e viram que o que nos resta, “enquanto as coisas desmoronam permanentemente, é a possibilidade de agir a partir de onde estamos”<sup>91</sup>, como Shotwell (2016, p. 4) nos lembrou.

Não desconsidero desses momentos possíveis sentimentos de salvacionismo ou paternalismo, reflexos de nossa constituição moderna que prima pela ajuda ao Outro para se promover ou se sentir bem. Naquela aula, contudo, leio o que vivenciamos como uma desestabilização capaz de alterar percepções e comportamentos em prol de uma atitude que se responsabiliza com o Outro, pautando-se numa ética de cuidado com o Outro e consigo mesmo, como veremos no Capítulo 6. O Excerto 25 traz ainda nosso trabalho com essa visão de agência não pelo viés de autonomia individual, nem implicando um poder que estaria no sujeito e que dependeria somente de sua vontade para chegar a algum lugar. A agência enfatizada em nossas aulas é vista como

---

<sup>91</sup> No original: “All there is, while things perpetually fall apart, is the possibility of acting from where we are”.

acontecendo nas emergências de situações que nos chamam e para as quais somente nós, a partir de nossas possibilidades e circunstâncias, podemos responder (LÉVINAS, 1980; BAKHTIN, 2017). Nossas respostas a tais situações acontecem de formas diversas e se concretizam em diferentes maneiras, mais ou menos visíveis ao olhar e à percepção, situações essas que serão tema do último capítulo desta tese.





## **5 A COLABORAÇÃO EM PRÁTICAS LOCAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS**

Nesta seção, exploro os sentidos atribuídos à noção de colaboração nas teses e dissertações produzidas na área do ensino de línguas e da formação de professoras de línguas. Investigo ainda como a colaboração com a professora se deu no espaço específico da sala de aula de EJA língua inglesa na escola participante e, a partir dessa experiência, ensaio algumas questões sobre o conceito em pauta.

### **5.1 EXPLORANDO O CONCEITO**

Em busca de trabalhos que utilizassem uma metodologia de pesquisa colaborativa ou que tematizassem a colaboração e sua relação com a EJA, recorri à plataforma Periódicos Capes para artigos científicos publicados e disponibilizados sobre a temática, bem como ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para trabalhos de maior envergadura.

A pesquisa feita na primeira plataforma, realizada dia 17 de dezembro de 2020, retornou os seguintes resultados: 1) Para os termos “Colaboração” AND “EJA”, 70 trabalhos foram encontrados; destes, 58 revisados por pares e 0 que atendia aos critérios de busca; 2) Para os termos “Colaboração” AND “Formação continuada de professores”, 78 trabalhos foram encontrados; destes, 51 revisados por pares e 6 em consonância com a pesquisa; 3) Para os termos “Colaboração” AND “Formação continuada de professores de inglês”, 19 textos foram resgatados, dos quais 11 eram revisados por pares e 1 atendia aos critérios; 4) Para os termos “Colaboração” AND “inglês” AND “formação continuada”, 50 textos foram encontrados; destes, 34 revisados por pares e 2 que respondiam aos critérios de busca; 5) Para os termos “Pesquisa colaborativa” AND “EJA”, 4 textos foram encontrados e 3 atendiam aos critérios de busca e, finalmente, 6) Para os termos “Colaboração” AND “inglês”, 1.191 textos foram encontrados, 882 revisados por pares e somente 9 respondiam aos critérios. Neste último caso, pareceu-me haver uma confusão entre a língua inglesa como língua de publicação do texto e língua inglesa como disciplina acadêmica. Ademais, a maior

parte dos resultados versava sobre outras áreas, especialmente saúde, exatas e engenharias e sobre colaboração acadêmica internacional e técnicas de gestão.

Na segunda plataforma, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, empreendi a busca em três momentos distintos: 1) antes de iniciar a pesquisa em sala de aula, 2) durante a etapa de análise dos registros e 3) ao término da pesquisa, já para a redação final do texto. Havendo sido a primeira de abordagem exploratória, descrevo os resultados da segunda busca e adentro os resultados da última, tendo em vista sua atualização e utilização como estado da arte, revisado aqui brevemente.

A segunda busca, assim, foi empreendida no dia 07 de fevereiro de 2019 com os termos “Formação continuada de professores”, “EJA” e “Colaboração” com o operador booleano AND. Na ocasião, inseri os três termos (“Formação continuada de professores” AND “EJA” AND “Colaboração”) e os dois termos em associação (“Formação continuada de professores” AND “Colaboração”). Ao passo que apenas um texto satisfizesse a primeira busca, 86 textos foram recuperados na segunda. Após lidos os títulos e os resumos desses trabalhos, verifiquei que 55 lidavam somente com questões gerais de formação continuada, 11 com questões de colaboração e 20 que realmente tratavam das duas noções de alguma forma. Majoritariamente na área de Educação, as teses e dissertações recuperadas tendiam a tratar da relevância da cooperação/colaboração/interação entre sujeitos para o desenvolvimento da formação docente em diversas disciplinas.

Na última busca, feita dia 17 de dezembro de 2020, modifiquei os termos com o objetivo de recuperar trabalhos publicados na área de Linguística Aplicada (englobando-se aí Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Letras, Linguagem e Ensino, Educação e afins) que estivessem dentro do escopo da pesquisa, isto é, que lidessem com a colaboração no ensino de línguas na formação continuada de professoras. Iniciei com “Colaboração” AND “EJA” (52 resultados – 10 relativos à área), “Colaboração” AND “Formação continuada de professores de línguas” (0 resultado), “Colaboração” AND “Formação continuada” AND “Inglês” (9 resultados) e, finalmente, “Colaboração” AND “inglês” (284 resultados – 67 relativos à área, 61 disponíveis). Para determinar se respondiam aos propósitos da busca, li os títulos, os resumos e algumas partes dos arquivos, quando não se fazia claro como a

colaboração havia ocorrido. Ainda, não restringi períodos de tempo e, por isso, encontrei trabalhos que datavam de 1997 a 2019. Apesar das especificações e cuidado com a pesquisa, é importante destacar que estou ciente de que outros trabalhos podem ter sido defendidos e não foram contemplados nos resultados dessas buscas por quaisquer motivos que, por ora, desconheço.

Resultam desta triagem<sup>92</sup> (cf. Apêndice 4) as concepções de colaboração às quais cheguei e que agrupo em 1) metodologia de pesquisa (ANDRADE, 2012; ARATO, 2011; ARRUDA, 2006; ATAIDE, 2018; BORELLI, 2006; CLEMESHA, 2019; LOPES, 2018; MAGALHÃES, 2013; MOTTA, 2004; PAULA, 2010; PAULA, 2013; PEREIRA, 2010; PINTO, 2012; ROSELLI, 2003; SILVESTRE, 2016 – 15 no total); 2) conceito teórico/fundamentação teórica (ALMEIDA, 2013; ARAÚJO, 2016; CARVALHÃES, 2013; CORTES, 2013; DANTAS, 2015; FIGUEIREDO, 2001; GAFFURI, 2012; GATTO, 2014; JORGE, 2005; LIMA, 2016; MARQUES, 2018; MULLER, 2017; OLIVEIRA, 2011; PINHO, 2013; PORTO, 2016; SILVA, 2013; SILVA, 2017; SOARES, 2006; TAMANINI, 2013 – 19 no total); 3) objetivo de pesquisa (ALENCAR, 2006; CUNHA, 2013; FLEISCHER, 2003; GRIFFO, 2019; MEIRELES, 2010; NOGUEIRA, 2019; RAHDE, 2005; SILVA, 2011; SOUSA, 2011; VEADO, 2008 – 10 no total); e 4) escrita colaborativa/colaboração em ambientes virtuais (ARRUDA, 2012; BOLZAN, 2016; BRAGA, 2004; CASTRO, 2015; DUARTE, 2017; MARTINS, 2008; MARTINS, 2017; MATSUMOTO, 2013; MESQUITA, 2014; MURADAS, 2013; PEIXOTO, 2016; REBELO, 2006; SANTOS, 2011; SANTOS, 2012; SANTOS, 2015; SOUZA, 2016 – 16 no total).

Enquanto metodologia de pesquisa, destaco a quase total predominância da Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol) desenvolvida por Magalhães (2002, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2011), seguida por pesquisa colaborativa como discutida por Celani (2005), Ibiapina (2008, 2016), Mateus (2011) e Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014). Embasam a PCCol os conceitos de dialogia de Bakhtin, de ação comunicativa de Habermas e de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky, amparados

---

<sup>92</sup> As categorizações por mim feitas não se pretendem classificatórias, mas sim organizacionais. Deste modo, trabalhos que se enquadravam em mais de um grupo foram alocados no grupo em cujo tema mais se debruçavam.

em uma visão de linguagem como ação (MAGALHÃES, 2002). De acordo com a PCCol, em contexto de pesquisa em sala de aula, almeja-se que haja uma reconfiguração no papel da pesquisadora externa em relação à professora colaboradora; isto é, a negociação (como um espaço de tensão) entre as participantes coloca-se como central seja para a problemática a ser abordada, seja para a construção do conhecimento, seja sobre os conhecimentos em si. A escola, neste tipo de pesquisa, passa a ser entendida enquanto um “*locus de construção e não de aplicação de teorias*” (MAGALHÃES, 2002, p. 40, ênfase no original). Esse tipo de pesquisa, portanto, tem o potencial de promover espaços para reflexão, crítica, negociação e transformação das práticas cotidianas de sala de aula, bem como das teorias que as embasam. Nos termos da autora,

Trabalhar para a transformação significaria escolher métodos que propiciassem a formação de profissionais críticos sobre a sua ação, isto é, que permitissem que todos os interagentes declarassem, discutissem, questionassem e negociassem compreensões (representações) sobre teorias de ensino-aprendizagem, sobre discrepâncias entre intenção e ação, sobre seus papéis como professores/pesquisadores, sobre as necessidades e capacidades dos alunos e, conseqüentemente, sobre as escolhas a serem feitas quanto ao conteúdo e às atividades a serem enfatizadas. (MAGALHÃES, 2002, p. 51).

Enquanto conceito teórico, predominaram os entendimentos de colaboração e aprendizagem colaborativa trabalhados pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, fundamentada nos textos de Vygotsky e de suas colaboradoras. Correndo o risco de simplificar a teoria, somente destaco o processo de aprendizagem colaborativa que percorre o pensamento interacionista de Vygotsky e que vai aparecer em todos esses trabalhos por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP faz referência à distância entre o nível de conhecimento real e o nível de conhecimento potencial do sujeito; ou seja, a ZDP abriga funções de ordem cognitiva e social que ainda não foram desenvolvidas, mas que estão em processo e que o serão a partir da interação do sujeito com um par mais experiente. Na pesquisa colaborativa (sobretudo na PCCol), essa zona é vista como uma zona de conflito que possibilita às participantes questionar, organizar, negociar e rever suas práticas com o apoio de seus pares (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). Para tanto, faz-se uso de sessões reflexivas

para que nelas, as participantes, incluindo-se a pesquisadora, possam questionar, entender e mesmo transformar seus posicionamentos políticos, éticos e ideológicos e, finalmente, a sua prática educacional e social. Nessas seções, a ação gira em torno de quatro movimentos: descrever a prática, informar a prática teoricamente, confrontar teoria e prática e reconstruir a práxis docente (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

A aprendizagem colaborativa, por sua vez, explora os limites dessa ZDP, no sentido de que pares menos experientes irão aprender com pares mais experientes. Nesse tipo de aprendizagem, o processo não é imposto, mas discutido e negociado pelas participantes do grupo enquanto se aprende numa relação de interdependência entre elas. Aqui, a colaboração lida com a diferença, as tensões e as contradições do grupo, vendo esse espaço como produtivo.

Enquanto objetivo de pesquisa (alguns mais vagos, outros mais estruturados), os trabalhos encontrados tratavam da colaboração entre sujeitos, ora alunas, ora professoras e/ou pesquisadoras, sem maiores teorizações sobre o termo. Objetivava-se, em minha leitura, uma ação conjunta com a participação de outras pessoas para se alcançar determinado fim (confecção de material didático, criação de grupo de estudo, elaboração de projetos, entre outros).

Enquanto escrita colaborativa e/ou colaboração em ambientes virtuais, utilizou-se, sobretudo para o primeiro caso, a pesquisa da professora Reinildes Dias (2004) para tratar da escrita enquanto um processo interativo. Baseada na noção de linguagem como prática social, Dias (2004) enfatiza que o sentido das leituras que fazemos e dos textos que produzimos não está nas intenções da autora ou mesmo impregnado no texto; ele é, sim, construído na interação entre texto e leitora. Dessa forma, a estudiosa destaca a importância de se encarar a escrita como um processo recursivo, que passa por escritas e reescritas, e colaborativo, que se apoia nos diversos feedbacks (colaboração) das estudantes e da docente ao longo de sua construção. Nessa perspectiva, ao escrever, a autora está interagindo com uma interlocutora que, ao ler o texto escrito, fará uso de seus conhecimentos e experiências, além das pistas textuais, para produzir sentidos sobre o lido.

Das concepções apresentadas, as duas primeiras – conceito e metodologia – me interessam aqui por serem os sentidos sobre os quais me debrucei. Nessa esteira,

trago alguns desses e de outros trabalhos para a conversa e delimitação do que vivenciei como colaboração no meu contexto educacional junto à professora colaboradora.

Em trabalho dissertativo defendido em 2005, Julma Borelli investigou um grupo de reflexão colaborativa composto por quatro professoras de inglês em formação continuada de uma instituição privada de ensino situada em Goiânia-GO. Em encontros quinzenais durante seis meses, as professoras discutiram sobre o papel da reflexão, a relação entre teoria e prática, as concepções de língua e de ensino e as teorias pessoais que subjaziam às práticas profissionais e cotidianas de todas as participantes, tudo isso para desenvolver uma postura crítica sobre seu fazer pedagógico. Com este intento, Borelli (2005) fundamentou sua pesquisa sobretudo na abordagem reflexiva de formação profissional e nos princípios da teoria sociocultural. No que se refere à colaboração, baseada em Donato (2004)<sup>93</sup>, Borelli (2005) afirma que ela “envolve uma atividade comum significativa e as relações sociais que decorrem da construção conjunta de metas” e, assim, “co-constrói um novo conhecimento que ultrapassa o conhecimento individual” (BORELLI, 2005, p. 58). A pesquisa demonstrou que, com o tempo, as professoras se colocaram mais como Outro, se sentiram mais confortáveis para questionar, refutar e fornecer feedbacks mais abrangentes. Ademais, segundo a pesquisadora, houve o desenvolvimento de maior reflexividade com relação às suas práticas, este ligado diretamente à possibilidade da reflexão conjunta e das atividades de cunho colaborativo.

Maria Augusta Arato (2011), por sua vez, empreendeu um trabalho colaborativo com uma professora de inglês do ensino fundamental em uma escola na cidade de Curitiba-PR durante um semestre. Na dissertação, a autora toma a colaboração como um espaço de desenvolvimento profissional para as docentes e, ainda, como o encontro de diferentes perspectivas profissionais e pessoais. As docentes, uma delas a autora do estudo, partiram do entendimento de ensino de inglês na escola pública como um espaço propício para a formação linguística e principalmente cidadã da aluna, isto é, para elas, a sala de línguas possibilitou lidar com a diferença, com o local e o

---

<sup>93</sup> Cf. DONATO, R. Collective scaffolding. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 33-56.

global, com a criação de espaços de convivência e diálogos com a diferença. Tanto em sala de aula como nos momentos de planejamento e conversas, contribuindo cada uma a seu modo, mas trabalhando juntas em todas as etapas da atividade docente, Arato demonstra que a pesquisa colaborativa propiciou uma relação de confiança e um maior entendimento sobre questões da práxis docente em contextos específicos. Ao final, a autora explicita como a colaboração foi importante para a ressignificação de suas próprias perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e sobre a sua prática profissional.

Outro trabalho já bastante conhecido foi o realizado por Ana Paula Duboc (2012). Em seu caso, a colaboração se deu na condução de uma pesquisa-ação colaborativa, em que a pesquisadora e uma professora formadora trabalharam em conjunto em uma instituição de ensino superior, localizada em São Paulo-SP, no intuito de ressignificar a prática pedagógica de três disciplinas do currículo de inglês daquela instituição e, ao mesmo tempo, promover a formação crítica de professoras novatas. Para tanto, a autora utilizou perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas e baseou sua práxis nas contribuições feitas pelos Multiletramentos. Assim, experienciando o Letramento Crítico como uma postura filosófica constituída pelo conceito de crítica problematizadora, a proposta central das professoras foi a ressignificação do ensino de inglês a partir de uma atitude curricular nas brechas do currículo daquele curso de formação. Isso implicou atitudes locais que emergiam nos espaços de práxis das professoras e de suas alunas no contexto de sala de aula de língua inglesa.

Um tipo distinto de colaboração pode ser lido no trabalho de Vânia Castro (2015). Baseada na abordagem sociocultural de Vygotsky sobre aprendizagem colaborativa e em seus encaminhamentos – como por exemplo, a escrita como um processo colaborativo (DIAS, 2004) –, bem como na teoria dos Multiletramentos, Castro (2015) investigou as possibilidades pedagógicas do *Twitter* e seus recursos no ensino de inglês. Assentada em Fung (2010 apud CASTRO, 2015, p. 49), a autora enfatizou as funcionalidades da escrita colaborativa, nomeadamente “interação mútua, negociação, conflitos cognitivos e compartilhamento de conhecimento” e verificou sua presença durante as interações entre as alunas. Ao final da pesquisa, Castro (2015) aponta que o uso das tecnologias digitais numa perspectiva colaborativa proporcionou



o desenvolvimento da escrita naquele contexto educacional, além de haver fomentado a agência das alunas tanto no processo de escrita quanto no processo de revisão de textos com seus pares. Ou seja, promoveu o desenvolvimento democrático do conhecimento das alunas no contexto de interação social da sala de aula de línguas. A colaboração, portanto, foi lida dentro dos termos da interação, da aprendizagem conjunta e dos feedbacks ofertados por alunas e professora no processo de escrita.

Com foco na colaboração, Viviane Silvestre (2016) realizou uma pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico em seu trabalho de doutoramento com o objetivo de investigar o contexto do PIBID em suas possibilidades de formação crítica. Essa pesquisa-formação contou com um grupo de professoras licenciandas em interação com a professora pesquisadora no subprojeto Pibid/Letras/Inglês, e foi realizada em parceria com uma escola pública de tempo integral no interior de Goiás. Em termos de fundamentação, a pesquisa se orientou em pressupostos pós-modernos e decoloniais. A colaboração se deu tanto em termos metodológicos, amparada em Ibiapina (2008), Mateus (2009a), Pessoa e Borelli (2011) e Urzêda-Freitas (2013), quanto praxiológicos, por meio da reflexão, planejamento e ensino colaborativos. Neste último sentido, a autora destaca os espaços de fala, a hierarquia horizontal e a agência docente, buscados, sobretudo, em consonância com pressupostos decoloniais. Deste modo, Silvestre (2016, p. 115) sustenta “a ação colaborativa na formação docente, sob um viés decolonial, como prática que estremece relações naturalizadas e abre possibilidades outras de *viver-com* no processo de formação de professores/as de línguas”.

Com contornos distintos, a pesquisa de Gyzely Lima (2016) se debruçou sobre suas próprias ações como professora-pesquisadora-participante, com vistas a entender como sua concepção de trabalho colaborativo foi alterada a partir de suas experiências no ensino de inglês com as tecnologias digitais a partir da colaboração com sua turma de Inglês Instrumental em um curso superior de Logística – este ofertado por um instituto federal localizado em Minas Gerais. Com esse objetivo em vista, Lima (2016) desenvolveu uma pesquisa narrativa e elaborou, após a discussão de diversas concepções de colaboração, o entendimento de que “a colaboração consiste em duas ou mais pessoas que compartilham interesses e trocam constantemente de papéis,

pois ora aprendem ora ensinam”, constituindo-se, assim, “por meio do diálogo e da negociação frente ao confronto” (LIMA, 2016, p. 164). Na experiência da autora, isso envolveu “assumir o papel de aprender com meus próprios alunos e a relevância de compartilhar a autoridade durante o processo de ensino e aprendizagem” (LIMA, 2016, p. 164).

Anderson Marques (2018), por sua vez, centrou sua pesquisa na comunicação transnacional contemporânea em inglês a partir do desenvolvimento de um curso de extensão aberto à comunidade, em um instituto federal no Paraná, para focalizar práticas translíngues e colaborativas desenvolvidas pelo próprio pesquisador e por suas alunas. Com o objetivo de “investigar relações entre práticas pedagógicas colaborativas e pós-normativas informadas por perspectivas translíngues” (p. 21), Marques (2018) ancorou-se em perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas que lhe possibilitaram 1) o trabalho de conscientização linguística que considera noções mais plurais de língua e 2) o empoderamento das alunas quanto à concepção de língua inglesa – e suas respectivas implicações – por elas adotada. Alinhado às perspectivas de Ibiapina (2008) e de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014), o pesquisador tomou a colaboração como coconstrução de sentidos, o que implica a possibilidade da criação de espaços de ensino e aprendizagem plurais e de relações mais igualitárias e, portanto, menos hierarquizadas em que o poder de tomada de decisões sobre os temas, as atividades e os rumos da aula é redistribuído e reconfigurado em cada prática.

Compartilhando da perspectiva plural e pós-normativa de inglês utilizada por Marques (2018), Ana Raquel Campos (2019) conduziu sua pesquisa em uma universidade pública do estado do Paraná, na disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III, com o objetivo de analisar a práxis de duas professoras formadoras, uma delas a pesquisadora, dentro da perspectiva do inglês como língua franca (ILF). A pesquisa, que gira em torno dos conceitos de língua franca, *nativespeakerism* e inteligibilidade, se pautou na prática colaborativa de pesquisa e na observação participante com cunho etnográfico. Mais especificamente, a colaboração se deu no planejamento e na condução das aulas, em reuniões de discussão e de planejamento e em conversas informais (CAMPOS, 2019, p. 22), ou seja, tanto na

metodologia de pesquisa quanto na teorização desenvolvida e tecida pela autora do texto a partir de seu material empírico. Exemplo disso foi o foco na prática colaborativa, fundamentada na teoria sociocultural, que permitiu às professoras se posicionarem como aprendizes e como agentes de mudança por meio da criação de espaços e de materiais que possibilitaram a aprendizagem das alunas. Outro exemplo foi como a discussão das teorias e a escuta ativa da perspectiva do Outro foram fonte de formação continuada para ambas as docentes, que conferiram significado à teoria a partir de sua prática situada. Em reflexão sobre seus achados, Campos (2019) sugere o ILF como catalisador de mudanças e destaca a ressignificação do conceito de língua para as docentes, bem como a própria noção de ILF, e sinaliza a importância do trabalho com a inteligibilidade em sala de aula, assim como o papel da professora enquanto criadora de espaços de contato com os diversos ingleses no mundo, deslocando a busca do modelo de falante nativa.

Para ampliar ainda mais a noção de colaboração, trago novamente Borelli (2018), agora em sua pesquisa de doutoramento. Investigando o estágio supervisionado, a autora fundamenta sua pesquisa na crítica decolonial com o intuito de recorrer aos saberes de quem realmente vivencia o estágio, ou seja, as professoras da escola, as professoras licenciandas e as professoras formadoras. Almejando problematizar e ressignificar a estrutura do estágio, bem como discutir os desafios encontrados no estágio de inglês, sobretudo nas relações interpessoais estabelecidas entre essas pessoas, Borelli (2018) realiza uma pesquisa qualitativa com diversos sujeitos que assumem papéis específicos em distintas instituições da Região Centro-Oeste (61 no total). A colaboração, neste caso específico, é trazida na relação entre escola e universidade. Apesar de figurar em leis educacionais específicas, essa colaboração tende a não acontecer e, como resultado, o estágio pode reproduzir as estruturas hierárquicas e a formação docente tecnicista das professoras de inglês. Devido à ausência das professoras formadoras e das licenciandas na vida escolar (e ao tão conhecido contexto estrutural de desvalorização da educação), a atual estrutura do estágio (observação mais regência) parece não fazer sentido. Diante das reflexões propostas, a autora advoga pela mudança estrutural e relacional do estágio a partir da

abertura da universidade a conhecimentos e a corpos outros, antes não autorizados ou invisibilizados nas práticas validadas pela academia.

Finalmente, para estabelecer uma comparação e ilustrar outro aspecto de pesquisas que envolvem colaboração, resumo a pesquisa de Luciane de Paula (2010) que, diferente das demais, enfatizou os entraves que uma pesquisa colaborativa pode apresentar. O estudo ocorreu em uma instituição de ensino superior estadual de Goiás e teve a participação de duas professoras de inglês que almejavam seu desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre as concepções teóricas e a prática pedagógica das docentes, sendo uma delas a pesquisadora. O aporte teórico utilizado versou especialmente sobre a identidade profissional da professora, sobre a relação entre os papéis de pesquisadora e professora na investigação colaborativa e sobre a formação reflexiva da professora. Como resultados da pesquisa, Paula (2010) evidenciou que a ausência de colaboração entre as docentes se deu por incompatibilidade de perfis (questões identitárias) e por assimetria de poder entre pesquisadora e professora e entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático (questões de autoridade e validação), resultando na dificuldade de promover mudanças no contexto pesquisado. Mais especificamente, não houve negociação quanto à participação genuína das professoras, a professora colaboradora não dispôs de tempo para realizar as leituras teóricas e discutir informadamente sobre sua prática nas sessões reflexivas, a professora pesquisadora assumiu monologicamente os rumos da pesquisa e limitou os espaços de escuta e validação da professora colaboradora, bem como não disponibilizou acesso às suas aulas por motivos de licença para cursar seu doutorado. Em última análise, em uma atitude de reflexividade, a autora nos mostra como, enquanto pesquisadoras, podemos ser contraditórias e impor nossas visões sobre o Outro, mesmo isso não sendo o que pensamos fazer. Nossas atitudes podem ainda reforçar o que dizemos combater caso não haja um interesse genuíno e uma leitura sincera de si. Paula (2010) finaliza argumentando que para que haja colaboração, há de haver construção conjunta de conhecimentos e todas as contribuições, de quaisquer natureza que sejam, devem ser acolhidas – mesmo que sejam confrontadas, refutadas, aceitas ou ressignificadas posteriormente.

Tendo em vista as diferentes facetas apresentadas pelas pesquisas retratadas, destaco a minha leitura de algumas características principais e recorrentes que ampliam esse mosaico que é a colaboração na pesquisa e na formação docente.

Em termos metodológicos, as pesquisas mencionam a colaboração como uma atividade realizada por duas pessoas ou mais, que partilham objetivos e se posicionam em uma relação tentativamente mais horizontal para, por meio de sua participação ativa, engajada e crítica, construir conhecimentos outros que individualmente não o fariam.

Em termos conceituais (e metodológicos também), saltam-me aos olhos: 1) a relação de confiança e de liberdade para escutar atentamente, argumentar, questionar e aprender com o Outro; 2) a pesquisa como espaço de desenvolvimento profissional para todas as participantes; 3) a colaboração voltada à formação crítica docente; 4) a reconfiguração nos papéis de professora-pesquisadora-aprendiz; 5) a negociação como fator crucial para a colaboração; 6) o compartilhamento de autoridade; 7) a agência docente e discente a partir do trabalho com o Outro; e 8) o posicionamento ontoepistemológico mais plural frente a noções de língua(gem), conhecimento e pesquisa, por exemplo.

Será com e a partir das praxiologias enfatizadas que tentarei dialogar e reconstruir o que foi colaboração no meu contexto. Não farei isso, contudo, sem a ajuda de conceitos e discussões já amadurecidas de autoras que embasaram as pesquisas retratadas. Por isso, convido a leitora a alongar a linha da discussão e a tecer alguns nós, sem esquecer que estes foram construídos na contingência da minha pesquisa.

## 5.2 AMPLIANDO ENTENDIMENTOS, CONSTRUINDO CONCEITOS

O termo colaboração tem sido amplamente usado em duas direções principais, como se pôde ver na seção anterior: como uma metodologia de pesquisa e como um conceito para embasar práticas dessa natureza. Defino, neste espaço, ambas por entendê-las como centrais para o que me propus a fazer: uma pesquisa colaborativa

sobre a contribuição da colaboração (isto é, do Outro) para a formação continuada de professoras.

### 5.2.1 Posição dos sujeitos na colaboração

Iniciemos pelo conceito em si. Uma das noções mais conhecidas aponta que colaborar significa “agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação” (MAGALHÃES, 2007b, p. 97). Isso se faz importante porque trazemos ao centro da conversa questões adormecidas e negligenciadas no cotidiano escolar, como, por exemplo, os conceitos que baseiam a prática docente, as teorias pessoais e profissionais construídas a partir das experiências locais, as perspectivas de mundo, os sonhos e os valores que vislumbramos para nós e para nossas alunas (cf. Capítulo 3).

No ritmo frenético e repetitivo do cotidiano escolar, muitas vezes se aciona o “modo automático” – que tenta apagar as diferenças e inibir as emergências que colore o tempo, o espaço e a vida na sala de aula – toda vez que se resume o ofício docente ao planejamento, à ministração de aulas e à avaliação de conteúdos. E no ritmo do ler para planejar, planejar para ministrar, ministrar para avaliar, as professoras são lidas como aplicadoras de teorias, detentoras de alguns conhecimentos técnicos e didático-pedagógicos, porém incapazes de pensar, questionar e transformar o seu contexto sem a ajuda de um par mais experiente, no caso, professoras formadoras e/ou pesquisadoras.

No entanto, uma segunda leitura do conceito pode sugerir que é dever do par mais experiente – e aqui a experiência tem mais a ver com o domínio de conhecimentos formais, mesmo que de teor crítico, do que com experiência de ensino – conduzir as discussões com uma linguagem clara, que possibilite uma análise fundamentada e, finalmente, mudanças naquele contexto. Essa leitura me faz recorrer à ecologia de saberes de Sousa Santos (2007), que percebe que somos conhecedoras de diversas coisas e somos ignorantes de outras e que essa ignorância, portanto, não é negativa ou um ponto de partida do qual devemos sair e para o qual nunca

deveremos voltar. Sempre seremos ignorantes de alguma coisa, assim como o contrário.

Deste modo, coloco a noção de par mais experiente em xeque com o objetivo de tensionar o conceito e ampliá-lo. Na pesquisa colaborativa empreendida entre a professora Edna e eu, quem era o par mais experiente e que seria responsável por fornecer as teorias capazes de informar as discussões e modificar a prática docente de ambas? Ensaio uma resposta a partir da complexidade de cada práxis empreendida e evidencio a centralidade da negociação em cada espaço.

Ao convidá-la para participar da pesquisa, ofertei o que pensei que poderia ser de interesse para ela em sua posição de professora de inglês na escola pública, levando em consideração minha experiência de professora de inglês e de pesquisadora da área (como se pode ver no Quadro 4, já apresentado no Capítulo 2).

QUADRO 4 – E-MAIL-CONVITE ENVIADO DIA 18 DE DEZEMBRO DE 2017.

Bom dia, Professora Edna,  
Como vai? Tudo bem? Espero que este email a encontre bem!  
Primeiramente, sou Jhuliane Evelyn da Silva, estudante do doutorado em Letras da UFPR, orientanda da professora Clarissa Menezes Jordão, da Linha Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.  
[...]  
Gostaria de saber se você se interessaria em participar de uma proposta colaborativa de ensino de inglês durante o ano letivo de 2018 em uma de suas turmas. Esta colaboração envolveria planejarmos e conduzirmos atividades/aulas, elaborarmos materiais, projetos, enfim, pesquisarmos a sala de aula juntas durante todo um ano (a começar pela semana pedagógica) a fim de perceber como as práticas que desenvolveremos irão contribuir para as práticas dos alunos, bem como para as nossas enquanto agentes de criticidade. Gostaria de pesquisar o que conseguimos fazer em sala de aula a partir do que (não)temos, levando em consideração o que os alunos são e trazem, e de ver o ambiente da sala de aula enquanto locus de formação para nós, professoras.  
Estes são objetivos bem gerais para você ter uma visão geral do que pretendo, mas o que desenvolveremos em sala de aula parte da sua necessidade, que conhece a escola, a turma, o bairro, o contexto do qual faz parte.  
Este é somente um email inicial. A depender de sua resposta, poderíamos sentar para tomarmos um café (que é sempre bom!) para esclarecer quaisquer dúvidas e para ver se compramos a ideia juntas. Já adianto que não há nada construído a priori para além de leituras, experiências diferentes e pressupostos teóricos que me guiam de alguma forma. Tudo o que faremos partirá de nossas conversas e planejamento que, falemos a verdade, é sempre adaptado à diversidade inerente às turmas.  
Por ora, agradeço imensamente sua atenção e fico no aguardo de respostas quando possível.  
Abs,  
Jhuliane

Fonte: A autora (2021)



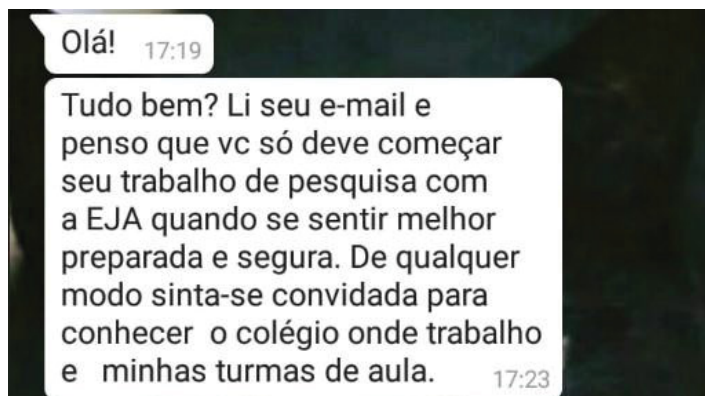
A esse convite, a professora me afirmou sua disponibilidade para participar da pesquisa especialmente por seu interesse na produção de material didático para o público específico da modalidade EJA e no trabalho com a pronúncia em língua inglesa, área que afirmou ter mais dificuldades em sala de aula e que gostaria de melhorar. Este aceite também se deveu ao fato de eu ser orientanda da professora Clarissa Jordão, com quem a professora já havia tido contato em projetos anteriores no âmbito de formação docente junto ao NAP e ao PIBID e que, segundo ela, “eu sei do conhecimento que você tem principalmente por saber quem é a sua orientadora. Eu já sei o compromisso, a responsabilidade que vem de lá, né, eu já sei qual o segmento, eu sei qual é a cobrança” (Entrevista, 22/12/2018).

Ciente de suas leituras prévias em cursos de formação sobre Letramento Crítico, desenvolvimento de práticas situadas e ensino de inglês, além de seus anos de trabalho com a LI em sala de aula, não me coloquei como fornecedora e/ou “atualizadora” das teorias a serem utilizadas neste espaço. Tampouco me preocupei com a criação de sessões reflexivas periódicas fundamentadas na leitura e discussão de textos acadêmicos. Meu entendimento, baseado em diversas observações, era o de que as professoras de escolas públicas tendiam a se sentir assoberbadas com a quantidade de afazeres que compõem sua rotina e que, por isso, muitas vezes desistiam dos cursos de formação continuada propostos dentro e fora da instituição ou os viam como um peso a ser carregado. Além disso, não são raros os relatos de que formadoras levam propostas para a escola e não acompanham o cotidiano dessas profissionais, o que acaba resultando em mudanças isoladas ou no esquecimento dessas “novas” teorias, que não se adéquam à sala de aula ou são difíceis de serem instituídas sem um trabalho conjunto e contínuo entre coordenação, professoras, formadoras e alunas.

Diante desse contexto, sugeri uma colaboração em que ambas têm muito a oferecer, ambas acertam e erram, ensinam e aprendem. No meu caso, não possuía experiência no ensino de inglês para a modalidade EJA (turma na qual a professora estava lecionando e para a qual gostaria da minha presença) e já estava há algum tempo fora da sala de aula por estar me dedicando à pós-graduação. Após entrar em contato com a professora e saber de suas demandas, me propus a ler sobre a

modalidade, a visitar a escola e sua turma de EJA do ensino fundamental e a reformular meu projeto a ser lido por ela durante o primeiro semestre de 2018, proposta acolhida pela professora:

FIGURA 7 – ACEITE DE COLABORAÇÃO PARA SEGUNDO SEMESTRE



FONTE: A autora (2021)

Apesar de ter apresentado a proposta e o projeto à professora, isso não implicava que a colaboração seria meu objeto de pesquisa, mas sim o tipo de pesquisa empregado. No cotidiano de nossas interações, iríamos ver as necessidades da turma, algum problema enfrentado por nós ou algo que mais chamasse a atenção. Ao final de nosso trabalho, decidi enfatizar a colaboração em si para a formação continuada de professoras, que abarcaria diversos tópicos que foram trazidos à tona durante a pesquisa de campo.

Até aqui se vê que a pesquisa aconteceu porque ambas as partes se interessaram e receberiam mais do que continham (LÉVINAS, 1988). Ademais, a execução e o andamento da pesquisa dependiam em grande parte desta aceitação e pacto estabelecido nos primeiros dias de trabalho e confirmado ao longo de nossa interação por meio, inclusive, de pactos formais entre a universidade, o governo (secretaria de educação) e a escola. Não houvesse professora para colaborar ou turma para trabalhar não haveria pesquisa – e aqui o poder recai muito mais na professora do que na pesquisadora. Não houvesse o que aprender e o que ensinar não haveria colaboração – e aqui recai a importância do encontro com a face do Outro e, portanto,

com a diferença. Dito isso, elaboro que é a contingência que distingue o tipo de relação estabelecida entre as professoras (par mais experiente). Neste cenário, a ação colaborativa se impõe como uma oportunidade de questionamento das posições assimétricas já naturalizadas entre alguém que sabe e alguém que tem de aprender, frequentemente posicionadas como pesquisadora>professora; coordenadora>professora; professora>aluna. Consequentemente, avento que a colaboração se delineia a partir do jogo de conhecimento e ignorância entre pessoas com diferentes posições institucionais envolvidas na tarefa de ensinar e se deixar ser ensinada (BIESTA, 2003, 2013; LÉVINAS, 1988; MATEUS, 2011; TODD, 2001a, 2003) na assemblage que é a formação permanente.

### 5.2.2 Simetria de conhecimento e de posições na colaboração

É noção reconhecida e compartilhada entre teorias de colaboração que este tipo de pesquisa não pressupõe necessariamente a simetria de conhecimento sobre teorias, ou a partilha da mesma agenda política e/ou dos mesmos valores entre as agentes; implica, sim,

em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de conseqüente (sic) auto-compreensão (sic) dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados [...] e os não valorizados pela escola, os que levam em conta questões contextuais, que propiciam novos papéis ao professor e ao aluno. (MAGALHÃES, 2002, p. 52).

Iniciamos nossa colaboração com base em um trabalho com LCR, que envolve a adoção de uma postura questionadora frente à palavra-mundo, assim como um entendimento de língua, de realidade, de conhecimento, de projeto educacional, entre outros, específicos. Isso não significa, porém, que produzimos os mesmos sentidos para a práxis de letramento. Assim, a colaboração se mostrou um espaço produtivo para ampliar nossa capacidade de abrigar o conflito e o dissenso e para avaliar nossas diferentes teorias implícitas e explícitas de letramento na pesquisa. O mesmo vale para nossos entendimentos de língua (estrutura, sistema, prática social, repertório) que

foram sendo modificados continuamente a depender dos emaranhamentos que se faziam presentes em nossas aulas (e que foram discutidos no Capítulo 3). Ou ainda para nossas, das professoras e das estudantes, perspectivas políticas, de futuro, de papel da educação, de cultura... Os diálogos dialógicos acentuaram nossas divergências e foram especialmente relevantes para o questionamento, o enfrentamento, a aceitação e a validação desse Outro (não necessariamente nessa ordem), como veremos nos excertos dos diários de campo que seguem:

Excerto 26

[em meio a uma conversa sobre direitos humanos, tema da unidade] Rodrigo comentou sobre as precárias condições de trabalho dos policiais, lamentando que eles não podiam mais agir corretamente para com um bandido sem ser processados. José, em contraposição, argumentou que discordava da colocação de Rodrigo, porque já havia sido preso por desacato injustamente. [As falas culminaram implicitamente nas eleições que, de um lado trazia um ex-candidato que se encontrava preso porque “bandido” e, de outro, um que pregava a morte aos criminosos, na fala dos alunos]. Antônio lembrou que parte da família branca dele se assustava quando via um policial, enquanto isso [ver policiais e ser abordado por eles] era uma coisa cotidiana, rotineira para eles, sendo negros. José perguntou se existia professores com essa atitude e concluiu que “fora tudo o que somos, somos todos humanos, que erramos, que somos diferentes, e que em todos os lugares teríamos pessoas boas e outras ruins”. (Diário de campo – Aula 12 – dia 14/09/2018)

O Excerto 26 serve para ilustrar como, durante nossas conversas sobre os temas das unidades, narrativas de vivências abundavam e ressignificavam a nossa leitura do Outro e do mundo. Justamente pelo encontro com o Outro ser marcado e negociado desde o primeiro dia de aula com base no respeito à vida, ao corpo, às crenças e às suas experiências (o que eu chamarei de ética), as estudantes viram naquele espaço um lugar em que o dissenso não é evitado, em que as diferentes vozes ali ecoam mundos compartilhados (de suas famílias, círculos, amigas e tantas comunidades interpretativas das quais fazem parte) e em que as tensões podem ser lidas como possibilidades de ampliação de repertórios, não devendo ser necessariamente resolvidas.

Parece-me que as falas apresentadas no Excerto 26 iniciam em posições binárias e findam por encontrar algum ponto de equilíbrio temporário, ênfase, para a retomada dos assuntos em questão na aula. No excerto, as participantes daquela aula concluem que não é uma questão de certo e errado, mas de como esses

posicionamentos podem ser violentos na vida das pessoas e como algumas sofrem mais do que outras devido ao modo como a sociedade está estruturada. Esse equilíbrio conquistado em uma aula voltará a ser perturbado nas aulas posteriores, como mostra o Excerto 27, indicando que o espaço plural e de embate da sala de aula se delineia enquanto tal ao longo das aulas. Na repetição e reintrodução do tema em outra aula, vemos como a transformação vai acontecendo:

Excerto 27

[Ainda na unidade sobre direitos humanos, após uma discussão sobre Nelson Mandela e sua prisão, se abriu uma longa discussão sobre porte de armas, direitos humanos para humanos direitos, Bolsonaro, mortalidade e violência] Jorge disse que era de acordo com a militarização das escolas e com a legalização do porte de armas, justificando que as pessoas haviam incompreendido a proposta do então candidato Bolsonaro. Argumentou que a liberação do porte não promove a compra de armas. Rodrigo confirmou a colocação, dizendo que a arma é cara, que tem que ter o porte, que custa R\$ 600 ao ano e que eles têm que fazer um curso.

Relembrei aos alunos que já havíamos feito essa discussão no Brasil e que, diante da questão, o porte de armas havia sido proibido. Os dois alunos replicaram que o porte de armas era proibido para o cidadão de bem, mas não para o bandido e que os policiais não mais podiam fazer o trabalho deles. Para exemplificar a situação, Rodrigo relatou uma situação ocorrida no bairro, em que de cinco meninos, dois haviam sido mortos, mas que, na opinião deles, todos deveriam ter sido mortos por serem bandidos. E juntou ao seu relato uma narrativa sobre uma tentativa de sequestro que sofreu em sua propriedade.

[...] Falamos sobre o sistema de justiça e o sistema prisional brasileiros. Outros alunos entraram na discussão e opinaram que não adiantava essas pessoas irem para a cadeia, pois elas muitas vezes saiam piores do que quando entraram. Perguntei o porquê disso acontecer e o que se via como reeducação no sistema prisional. Perguntei se com a liberação do porte de armas, as pessoas seriam reeducadas, se o Brasil seria mais pacífico. Edna complementou comentando que nunca viu violência se resolver com mais violência e que nós [cidadãos comuns] não sabíamos manusear armas. Jorge disse que éramos muito ingênuas e boazinhas com os bandidos e, junto a outros colegas, disse que essas pessoas não têm jeito.

Diante dos argumentos, Acelino contou que tinha um colega que vivia nas drogas e que dava muito trabalho a sua família, até um dia resolver parar e ser tratado. Naquele mesmo dia, contudo, seu colega se arrependeu e deu muito trabalho para sair dali, até que finalmente, muito tempo depois, havia decidido parar e o fez. Tendo nos contado a história, concluí que ele “teve jeito” e os alunos insistiram que tinha “levado um tempão”, que a pessoa tinha que querer muito e que bandido não quer sair dessa vida, que tinha gente que era ruim mesmo, de má índole e que não mudava.

[...]

[Edna leu o discurso de posse de Nelson Mandela como presidente da África do Sul]. Perguntei se o que o presidente falou no discurso aconteceu. Jorge

respondeu que não. Ester acrescentou que não havia acontecido nada na mesma hora, mas que assim como anos tínhamos escutado e gostado do discurso, as pessoas foram escutando e tentando mudar sua mentalidade. Eu concordei e disse que o país dele já não era o mesmo, que eles tinham mais direitos, entre outras coisas. Daí citei o exemplo de Marielle Franco [como representante do povo].

Os alunos logo falaram que não podíamos mexer com “peixe grande”, se não morreríamos. Eu disse que se não houvesse pessoas como eles para mexer com os peixes grandes, nós não teríamos a liberdade e a vida que temos e que nunca sairíamos dessa desigualdade. Edna replicou que realmente estávamos de mãos atadas e que na situação de Rodrigo [que havia relatado já ter sofrido uma tentativa de sequestro] se justificava a morte das pessoas responsáveis, sim. Ester juntou que tinha um parente dela que nunca havia sido devolvido para a família depois de ter ido para Xangai e que, por perseguição política, ninguém queria pegar o caso e que este nunca havia sido resolvido. [...] (Diário de campo – Aula 14 – dia 21/09/2018).

O Excerto 27 se faz valer por diversos motivos, dentre os quais destaco três: 1) a recursividade dos temas, preocupações e discussões trazidas pelas alunas; 2) a diferença de perspectivas construídas a partir de vivências distintas de realidades igualmente múltiplas; e 3) a utilização da sala de aula como espaço de diálogo, de escuta da diferença e de reflexão para professoras e alunas.

Como lida com o Outro, a práxis colaborativa é essencialmente diversa, lida com a diferença e não está livre de visões contraditórias, de ontoepistemologias e vozes incompatíveis (MATEUS, 2011), como pudemos ver nos Excertos 26 e 27 acima. Certamente algumas alunas podem ter saído daquela discussão com a mesma opinião, mas tiveram de se abrir ao encontro com outras vozes e, na assemblage em que a aprendizagem se dá, leio que esta aula modificou essas percepções de alguma maneira. Isto é, nem as alunas nem as opiniões são as mesmas. Inclusive, diante da atualidade do tema, agora mesmo anos depois, creio que essas falas reverberem ainda nos repertórios dessas participantes de alguma forma, acrescidas de reflexões e experiências outras vividas no decorrer do tempo. As professoras, no excerto, se posicionam recorrentemente como contrárias ao porte de armas, mas isso não as impede de ter solidariedade e tentar validar o sofrimento de Rodrigo que passou por uma situação de trauma, da outra que foi vítima de violência de poderes institucionais, e de tantas outras cujas histórias se repetem ao mesmo tempo que modificam a história.

Olhando para a cena em retrospecto, enxergo que, enquanto professora, quis não somente questionar, mas levar as alunas a construírem uma visão específica – a de não aceitarem o porte de armas, ou a de não optarem pela violência e reduzir as pessoas aos seus atos, não enxergando sua humanidade [“são bandidos”, portanto, valem menos e devem ser exterminados]. Apesar de reconhecer esta vontade como colonial ao ter utilizado meu espaço autorizado na sala de aula para validar meu ponto de vista e o dos que concordavam comigo, leio que minhas ações decorreram de uma análise daquele momento (quando vivíamos eleições presidenciais e polaridade política) e que assumir aquela voz naquele contexto se fazia um contradiscurso frente a um discurso violento que se vozeava na sala de aula. Acredito ainda que as discussões e atividades que seguiram, bem como a participação das alunas nas aulas demonstraram que não se sentiram reprimidas ou silenciadas. Eu, por outro lado, por diversos momentos, comecei a questionar mais sobre minhas certezas e a acolher a face do Outro que discorda, reconhecendo a sua diferença e a sua humanidade. Esta atitude me fez recorrer às discussões feitas por Menezes de Souza (ver nota de rodapé 57) para tratar da sociedade e da diferença, baseado no pensamento de Jacques Rancière sobre política. Menezes de Souza propõe que, ao contrário de partirmos de uma situação de desigualdade em direção a uma de igualdade (culminando no consenso), devemos ter a igualdade como ponto de partida. Em outros termos, essa proposta não busca o diálogo como uma “compreensão mútua entre iguais”, mas o dissenso como um “conjunto de diversos”, visto que este acolhe a diferença, não elimina o Outro e enfatiza a convivência ética e a coexistência para a diferença radical. Na sala de aula, isso se traduz em aprender a conviver com o Outro que pensa diferente de mim, a não reduzir sua diferença a minha semelhança, a não invalidar sua existência e, sobretudo, a promover um exercício de tradução intercultural constante (MENEZES DE SOUZA, 2019; SOUSA SANTOS, 2018) que considera os contextos e vivências desse Outro na leitura do seu mundo e as minhas vivências e contextos na leitura do meu mundo e de como eu leio a palavra-mundo do Outro.

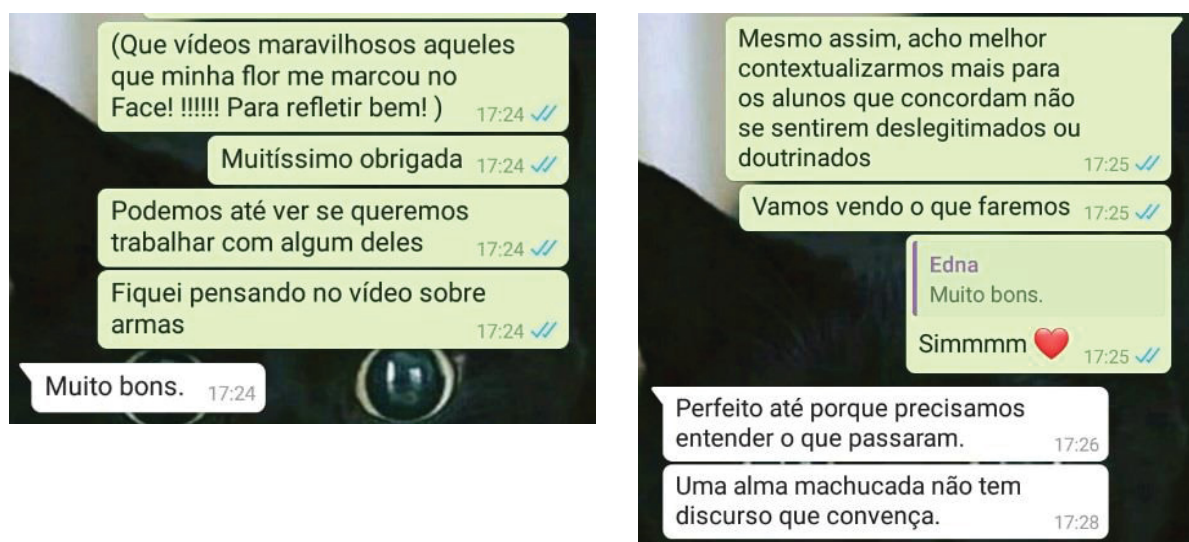
Voltando aos excertos e pensando na sala de aula, como poderíamos contribuir para gerar uma comunidade de dissonantes que estivesse aberta a conviver no mesmo espaço se nós mesmas não validamos essas existências? Para mim, o exercício de



reflexividade iniciou a partir dessas aulas na tentativa de, junto à Edna, considerar mais e mais a fala do Outro em nossas reflexões, entendendo que, muitas vezes, é na escola que ele vai encontrar espaço para dialogar – *a la* Bakhtin – com o diferente dele. (Voltarei a essa discussão no Capítulo 6).

De fato, como fruto das discussões mencionadas nos Excertos 26 e 27, nós pensamos em materiais e modificamos nosso planejamento para lidar com as demandas das alunas:

FIGURA 8 – CONVERSA ENTRE AS PROFESSORAS



FONTE: Trechos de diálogo do dia 24/09/2018. Acervo da autora (2021).

Essa conversa ilustra brevemente a mudança de perspectiva das professoras que, na aula anterior, se colocaram contrárias ao porte de armas e que, após a escuta das alunas, viram que houve o risco de “doutrinação” e de silenciamento da dor do Outro. Ilustra também como a fala das alunas reverberou em seu cotidiano e prática docente, levando-as a buscar outros materiais e a ter o cuidado de incluir todas nos temas e atividades.

Reconhecendo a não necessidade da simetria de nossas posições e valorizando a diferença – entre participantes, práticas, posicionamentos, instituições, objetivos – como fulcral na colaboração em sua possibilidade de criação de espaços para outros modos de ler, sentir e viver o mundo (MATEUS, 2011), parto, apoiada em críticas pós-

estruturalistas e decoloniais, para lidar com o nosso olhar para esse Outro na colaboração.

### 5.2.3 O Outro na colaboração

Ao desenvolver pesquisas-ensino-aprendizagem colaborativos com uma comunidade de professoras aprendizes (incluindo-se professora formadora, colaboradora e novata), Mateus (2011) lida com a ética enquanto uma prática social que se estabelece e se constitui numa relação recíproca de cuidado com o Outro no interior de nossa ação e interação com o Outro. Por isso, corroboro Mateus (2011, p. 189, ênfase no original) quando diz que “a práxis de ensino colaborativo tem como pilar teórico-filosófico a ontologia do *com*.”<sup>94</sup>

O encontro *com* o Outro, nos termos da autora, implica “*com-viver, com-partilhar, com-laborar, com-unidade, com-paixão*” (MATEUS, 2011, p. 190). Essa ética de cuidado com o Outro está explícita em um trabalho que não é indiferente ao Outro, que o escuta, o acolhe e lhe dá espaço genuinamente. Em conversa com a professora ao final do trabalho, quando questionada sobre como ela teria visto a nossa colaboração acontecendo, ela comenta:

#### Excerto 28

Isso aí [a colaboração] eu vejo muito quando falo na responsabilidade. Desde o momento do planejamento, da definição dos temas, o que que a gente vai trabalhar, onde eu coloquei pra você que essa modalidade, essas pessoas que vêm, com a diversidade que têm, o que seria bacana pra gente contemplar todos esses traços... Então esse pensamento primeiro, né? [...] é uma forma de um ou outro momento você vai contemplar aquele aluno específico, mas nós precisamos fazer planejamento. [...] Então desde esse momento no pensamento colaborativo, [...] olha a responsabilidade do professor! Ele tem que elencar, não pode chegar aqui de graça: ‘ah, hoje eu vou com isso!’ na hora, cinco minutos antes, de forma alguma. Isso é pensado com antecedência. E você viu que nós fizemos no começo e ele foi redondinho até o último dia, redondinho. Seguimos. Claro, algumas modificações no decorrer, o que é absolutamente saudável e necessário. Valorizamos o que veio deles, o conhecimento deles.

<sup>94</sup> Esse pensamento se estrutura a partir das discussões de Spinoza, Lévinas, Marx, Vygotsky, Bakhtin e Freire em diferentes frentes e é trazido aqui pela autora em seu sentido pedagógico para lidar com as relações em sala de aula e na pesquisa com o Outro (MATEUS, 2011). Na tese, trabalharei com o tema mais detidamente no Capítulo 6. Aqui utilizo a discussão para fundamentar o conceito de liminaridade que apareceu diante da entrevista com a professora Edna.

[...]

A responsabilidade na escolha, no preparo das atividades, né? Na função e na liberdade. Eu nunca vi da sua boca você dizer: não, eu não acho que isso aqui não fica muito... Eu não escutei. Você dizia: Ah, isso aqui é bacana! Eu nunca ouvi um 'não, não é apropriado, talvez num outro momento'. Não, sempre acatou tudo. Claro que faz parte do seu trabalho, eu penso. Você sempre falou: 'não, bacana, vamo fazer...' Essa liberdade com responsabilidade. [...] A aplicabilidade, a percepção do momento ali, "puxa eu acho que num tá muito legal, né?" (as duas sorriem e se entreolham), a rapidez (Vamos mudar!) e a clareza. Até pro aluno é bacana a gente falar: 'Olha, foi pensado, mas... não é legal'. É muito bom, porque daí percebe a dinâmica da aprendizagem. (Entrevista, 22/12/2018).

Na fala da professora, lemos reiteradamente o foco na responsabilidade, na liberdade, na sensibilidade e na afinidade desenvolvida durante o trabalho colaborativo, aspectos que leio como fazendo parte dessa ética de cuidado com o Outro e sendo fundantes do trabalho colaborativo. Por isso, a partir do relato da professora e do que vivenciei com ela e com as alunas, desenvolvi os aspectos supramencionados como categorias analíticas à semelhança da concepção de amor de Maturana (2002).

Leio a responsabilidade como elemento basilar para lidar com o Outro. Para que a colaboração acontecesse era necessário que eu assumisse uma responsabilidade/cuidado pela vida e pelas histórias daquelas alunas e da professora, não porque tenho controle das minhas ações e dos resultados delas, mas porque sou responsável pelas escolhas que faço e tenho consciência de que elas farão parte das assemblages das participantes em nossas interações dentro e fora da sala de aula. Era necessário que, compartilhando a visão de um ensino crítico, levasse em conta os desejos, as experiências e os mundos daquelas participantes para que se sentissem implicadas e coconstrutoras de conhecimentos plurais – dentro das minhas possibilidades e limitações. Assumir essa responsabilidade significou acolher as demandas e os sujeitos em suas performatividades, olhar e me deixar ser olhada no encontro com o Outro – fato que implicou o estabelecimento de responsabilidades mútuas. Para a professora Edna, os temas, os textos, o planejamento da disciplina e as alterações feitas aula a aula a depender dos elementos que surgiam são exemplos disso. Por outro lado, leio o sentido de responsabilidade para comigo, a pesquisa e seu trabalho por meio do engajamento dela nas discussões, da escolha de materiais extras, da disponibilidade antes, durante e depois de todas as aulas para conversarmos sobre

nossas impressões, da extensão da rede de confiança no trabalho *dela* para o *nosso* trabalho, inclusive com a coordenação da escola, para citar alguns. Em resposta ao cuidado com, leio a responsabilidade das alunas para conosco a partir de sua presença e a perseverança nas aulas, da interação com os temas, do engajamento com as discussões, da abertura para tratar de situações delicadas e do compromisso para finalizar as atividades e os projetos iniciados.

A liberdade aqui lida especificamente com a abertura que nós duas encontrávamos para trabalhar o que ponderávamos ser importante e necessário. Isso reflete a contingência das relações de poder estabelecidas entre nós principalmente, mas também em nossa relação com as alunas.

Houve situações em que nossas atividades não foram bem acolhidas também. Na aula do dia 06/11/2018, que tratava sobre padrões de beleza dentro da unidade Qualidade de Vida, após havermos assistido ao episódio de Black Mirror<sup>95</sup> na aula anterior, propusemos que a turma trabalhasse com comparações e metáforas. Para tanto, a professora Edna lembrou às alunas o que eram essas figuras de linguagem e deu alguns exemplos em sala. Ao final da aula, pedimos que trouxessem na aula seguinte uma metáfora sobre *beauty standards*, o que não foi possível pois a professora me informou que a atividade “não tinha colado muito” (conversa para planejamento dia 12/11/2018) e que, por isso, elas não haviam respondido<sup>96</sup>. Penso que, como essa atividade não foi ministrada por mim naquela aula (pois estava em um congresso), a professora a leu como não significativa para as alunas (que não responderam a atividade em casa) e para o planejamento que ela preparou para aquela ocasião.

Outro exemplo foi na aula do dia 04/09/2018, em que a professora Edna sugeriu que levássemos a música “Happy”, de Pharrel Williams, para retomarmos o vocabulário trabalhado na aula anterior (*How are you feeling today?*) e relacioná-lo às narrativas

---

<sup>95</sup> “Nosedive”, traduzido para o português como “Queda livre”, é o primeiro episódio da terceira temporada da série Black Mirror estreado em 2016. Na sinopse, lê-se: “uma mulher desesperada para ser notada nas mídias sociais acha que tirou a sorte grande ao ser convidada para um casamento luxuoso, mas nem tudo sai como planejado.” (Sinopse retirada da plataforma de streaming Netflix. Acesso em 16 fev. 2021).

<sup>96</sup> Somente Eva entregou a atividade. Esta será retomada no Capítulo 6.

das alunas sobre quem eram e porque estavam na EJA. Assim, iniciamos perguntando o que deixava as alunas felizes e cada uma foi relatando sua história. Lemos a letra da música e esclarecemos as dúvidas que foram surgindo. Ao final da aula, apesar de as alunas parecerem ter gostado da música, mencionaram que era muito rápida para elas. “Jorge confirmou dizendo que deveríamos ter levado alguma letra mais lenta porque eles eram iniciantes, estavam aprendendo a língua. Alguma música dos Beatles. Eu agradei a proposta e disse que anotaríamos para levar em consideração.” (Diário de campo – Aula 11 – 04/09/2018). Esses são dois exemplos simples que sugerem como nem tudo acontece como planejamos ou consegue ser modificado no momento da aula (como aconteceu diversas vezes). Menos do que insucessos, porém, lidamos com os dois episódios como possibilidades de formação.

No primeiro, refleti sobre os temas e tópicos que deveriam interessar a turma e que, para isso, deveria escutá-la mais. No segundo, apesar de ter cogitado sobre a adequação e velocidade da música antes da aula, entendi a conexão que a professora pensava em fazer e ponderei que a música poderia ser um material importante para o trabalho com a escuta em língua inglesa. Por isso, em nossas reflexões pós-aulas, considerávamos as discussões que eram levantadas com as alunas, as produções delas resultantes dessas e como poderíamos trabalhar com aquele material<sup>97</sup> que fomos construindo como mais fundamentais do que as atividades em si.

Aproveitei esses exemplos para lançar luz sobre a sensibilidade que se fez imprescindível em nossa colaboração. Esta foi se aguçando com o passar das aulas e foi expressa das mais diversas maneiras. Houve entreolhares para indicar que deveríamos mudar de direção, que aquele tema deveria ser revisto ou melhor explorado, que as alunas já estavam cansadas. Houve o planejamento do semestre, do bimestre e de cada aula e ainda assim decidíamos diversas coisas em nosso tempo juntas antes de entrar na sala, pois entre uma aula e outra ou entre o tempo do

---

<sup>97</sup> Como não havia livro didático específico para a modalidade EJA – nível médio na disciplina de língua inglesa, utilizamos materiais que a professora já tinha de outras experiências, como o PIBID e materiais produzidos e utilizados em anos anteriores, assim como os livros EJA nível fundamental e outros livros, vídeos, músicas e textos que pensamos ter potencial para os temas que escolhemos para aquela turma. Essa construção a partir do que se tinha na escola se deu por minha motivação, acolhida pela professora, para criarmos a partir do que tínhamos naquele espaço e que independia de fatores externos. Assim, a atenção voltada a como trabalhar com qualquer material e não com um material específico se fez importante em nosso trabalho baseado no Letramento Crítico Redefinido.

planejamento e o da ação, outros materiais, notícias ou textos já se faziam potentes para a aula. Houve a sensibilidade para entendermos juntas o tempo das alunas, o da coordenação, o da professora Edna e o da professora Jhuliane; para refletirmos sobre nossas práticas a partir dos objetivos estabelecidos e do que se colocava no contexto; ou ainda para dar mais atenção a uma história de vida, um relato, um problema do que ao “conteúdo” da aula de inglês. Houve sensibilidade, inclusive, para entender que a vida de todas essas participantes estava presente na sala de aula e significava muito a partir das relações que eram estabelecidas. Isto é, a conversa empolgada de Rodrigo e das alunas conosco sobre o rodeio em Barretos, sobre como atrair mais clientes no salão, sobre a importância dos estudos para o início de outra vida, assim como as lutas de uma jovem em seu processo de transição e aceitação de si, a crença em Deus e na bíblia, tudo compunha a assemblage para aprender inglês. Essa sensibilidade foi constituindo e sendo constituída na relação que estabelecíamos a partir de cada encontro.

A afinidade, por fim, pôde ser construída antes mesmo de minha entrada em campo a partir das relações já enfatizadas entre a professora, a escola onde leciona e minha orientadora e os projetos ofertados na universidade onde estudo e que a professora acompanhou. Ademais, antes de iniciar a pesquisa, visitei a professora e sua sala de aula, conversei com a direção, discutimos o meu projeto e fomos reforçando esses laços. Destaco nossas convergências em relação à importância da educação e, naquele contexto, da escola para maior inserção daquelas jovens e adultas na sociedade e ao posicionamento crítico embasado no LCR e em pedagogias transformadoras. Isso não quer dizer que não havia diferenças ou discordâncias, mas que essas foram sendo acrescentadas e debatidas continuamente em nossas conversas formais e informais que foram tecendo nossa relação de trabalho e de amizade.

#### 5.2.4 Liminalidade na colaboração

Havendo ressaltado as características trazidas pela professora Edna e lidas por mim como aspectos basilares da nossa colaboração – responsabilidade, liberdade,

sensibilidade e afinidade –, dou um passo atrás para tentar resgatar o que possibilitou nosso encontro, um encontro genuíno e de cuidado, em nossas diferenças. Apoiada em discussões já trazidas por James Conroy (2004) e Sharon Todd (2014, 2015), sublinho o conceito de liminaridade como potente para tratar dos espaços de colaboração e de ensino, haja vista a educação ser entendida como uma relação com o Outro, uma relação que abre possibilidade de transformação de quem nela se coloca. (TODD, 2014).

Lanço mão de uma fala da professora Edna para delinearmos esse conceito como compreendido na tese:

Excerto 29

**Edna:** o seu trabalho tira da zona de conforto [...] Eu não podia pensar que você é uma doutora, você entendeu? Não pelo título, o título tem um peso, né, mas eu sei do conhecimento que você tem principalmente por saber quem é a sua orientadora [...]. Então eu não podia pensar quem era você que estava comigo. Eu sempre te vi só a pessoa, sem pensar nessa parte profissional, enquanto título, pra eu conseguir ficar confortável. Só assim: é uma pessoa que está aqui pra me ajudar e por outro lado, é uma pessoa que está aqui para aprender. Porque o que você teve enquanto experiência pra mim já é comum. Eu trabalho há 16 anos com esse mesmo, mesma modalidade. As pessoas circulam, mas os problemas e as histórias são parecidas. São parecidas, né, porque a modalidade é diferente. (Entrevista, 22/12/2018).

Liminaridade diz respeito ao limite, ao ponto de transição. Na Antropologia, faz referência a uma condição transitória em que os sujeitos ocupam um entre-lugar indefinido, não sendo plenamente uma coisa ou outra. Levando esse conceito para o campo educacional, Conroy (2004, p. 62) propõe que na liminaridade os sujeitos se fazem “iguais diante do encontro com uma ideia [...], inexistindo, naquele momento, uma separação entre professora e aluna, uma vez que ambas se encontram e ambas aprendem<sup>98</sup>.” Vejo neste conceito grande potencial metafórico para tratar do que a professora Edna trouxe em sua fala e relacioná-lo com os estudos críticos de base pós-estruturalista e com críticas decoloniais que argumentam pelo fazer pesquisa *com* e pela pesquisa não extrativista.

---

<sup>98</sup> No original: “*In the liminal moment both are equal in the face of this or that encounter with an idea, a creation, comprehension or insight. No longer is there a separation between teacher and student--- each learns, each encounters*” (CONROY, 2004, p. 62).



Por liminaridade, e em extensão, por espaço liminar, entendo a suspensão momentânea de hierarquias que acontece no encontro entre as professoras, com as alunas, os textos, as multissemyoses e as disposições do lugar, para nomear alguns. Essa suspensão não significa que a linha que separa e hierarquiza professora e pesquisadora, ou professoras e estudantes é apagada. Indica, sim, que ela é embaçada em um movimento de suspensão que almeja que as relações sejam mais horizontalizadas nesses encontros, com vistas a transformações.

Na fala da professora Edna, vê-se que ela “não podia pensar quem era você que estava comigo. Eu sempre te vi só a pessoa, sem pensar nessa parte profissional, enquanto título, pra eu conseguir ficar confortável”. Por outro lado, ao ter o privilégio de participar do cotidiano e do convívio escolar durante aquele semestre, eu refletia constantemente sobre minhas crenças, teorias implícitas e explícitas de ensino e sobre pesquisa para que naquele momento eu estivesse aberta a aprender e a ensinar com a professora. Não queria ensinar/falar sobre teorias, mas era nosso objetivo acordado desde o início construir e reformular nossas teorias a partir do que trabalhávamos e vivíamos no “chão da sala de aula”. Vistas assim, teoria e prática se transformam na práxis freireana e colocam essa separação, seu engessamento e hierarquização em questão.

Ao tomar a colaboração como capaz de propiciar espaços liminares, foi possível desestabilizar visões naturalizadas de quem é professora, quem é pesquisadora, quem é aluna e os papéis a que esses sujeitos são atribuídos, pois nesses momentos e espaços, todas ensinavam e todas aprendiam. Nas palavras de Edna, “é uma pessoa que está aqui pra me ajudar e por outro lado, é uma pessoa que está aqui para aprender”, movimento que ficou claro inclusive para nossas alunas. Retomo excerto trazido na seção 3.2 para ilustrar a colocação.

Excerto 30

**Catarina:** Sabe o que eu reparei na aula de vocês? Quando a senhora fala uma coisa e ela “Ah, eu não sabia disso! A professora Edna tem muito disso. “Ah, mas é mesmo?”. Aí uma vez ela conta uma coisa e você: mas eu não sabia disso! Aí ela começa a explicar, então uma vai tendo conhecimento com a outra. Então a gente não pode falar assim: ai ela é professora de inglês e eu sou professora de inglês. Ai, eu sei tudo o que ela sabe e ela sabe tudo o que eu sei. Não! Tem surpresas, né? [...] Uma aprende com a outra. (Entrevista, 23/11/2018).

Como supramencionado, essa liminaridade não é uma posição ou momento fixo que pode ser habitado/vivenciado a qualquer tempo independente das contingências. A suspensão de nossos papéis foi, sim, fomentada em diversos tempos e espaços em nossos encontros pedagógicos. Assim, a metáfora nos aponta a importância do momento presente, do aqui e do agora para favorecer a transformação. Não que o empreendimento educacional deva descartar seu olhar para o futuro, olhar esse que fomenta toda a organização, currículo escolar e objetivos educacionais (formar para a cidadania, para construir um futuro melhor e menos desigual, por exemplo). Olhar para o presente, especialmente quando estamos tratando de jovens e adultas que estão no mundo, ou à margem dele, significa considerar suas experiências, seus corpos e suas identidades em um mundo de crises política, econômica, educacional, ambiental que estamos vivenciando para poder compreendê-lo e agir sobre ele. Significa ainda, conforme Todd (2015), olhar para o agora e nos percebermos envoltas e interligadas a outros seres, humanos e não humanos, em um planeta que é finito, o que seria mais adequado do que definir aprioristicamente o que consideramos bom, belo e desejável para nós. Significa, portanto, tangenciar essa idealização projetada somente para o futuro e nos implicarmos em viver-com o Outro desde agora (BIESTA, 2019; LÉVINAS, 1980).

Estar no limite ou mesmo performar a partir desse entre-lugar no campo educacional nos convida a encarar a nossa humanidade com tudo o que ela contém. É um convite sobretudo para nos despir de nossas concepções (ou assumir que estamos vestidos com elas e que elas nos fazem ler o mundo de um modo específico) sobre o que pensamos ser justo, bom e correto para o Outro e sentar com as nossas “ilusões individuais” e com suas consequências sociais e políticas, de modo a nos implicarmos nessas violências e nos comprometermos com essas transformações (TODD, 2015, p. 56).

Ao enunciar que “o seu trabalho tira da zona de conforto” (Entrevista com Edna, 22/12/2018) e que “a aula de inglês parece com a de sociologia porque eles podiam se expressar” (Ester, Diário de pesquisa – Aula 2 – 03/08/2018), sugiro que a colaboração entre as professoras, em maior grau, e entre professoras e estudantes, em menor grau, bem como sua ação conjunta e crítica em sala de aula favoreceram a

existência ou mesmo criaram espaços liminares de transformação, abertos à pluralidade, à diferença e à humanidade, ou em nossos termos, respaldados na responsabilidade, na liberdade, na sensibilidade e na afinidade entre as professoras. A transformação almejada por meio desses espaços liminares concerne à mudança em nossos modos de ser e de nos tornarmos Outros; “é sobre criar oportunidades para que a nossa subjetividade emergja de formas a permitirem uma resposta significativa para o mundo”<sup>99</sup> (TODD, 2015, p. 55), algo que Andreotti e Ahenakew (2013), Andreotti (2014, 2015, 2016), Campos (2019), Franco (2021), Jordão (2014a, 2014b, 2019, no prelo), Jordão et al. (2017), Jordão e Marques (2018), Menezes de Souza (2011a) e Silvestre (2016) vêm insistentemente trabalhando em seus espaços e pesquisas.

Tal abertura ao tornar-se constantemente (cf. Capítulo 6) se opõe a um ensino centrado nos moldes de como ser, como viver, como se comportar, como se adequar, que formata os sujeitos a um ideal muito distante das vidas vividas em contextos reais (CONROY, 2004; TODD, 2014, 2015). Nesta perspectiva, a transformação almejada ocorre dentro e fora da sala de aula por meio de nossos encontros com a diferença e esses encontros nos permitem alterar o modo como vemos o mundo e a nós mesmas. Em última análise, dentro desses espaços pedagógicos, escolares ou não, enfatiza-se o deslocamento e o questionamento de noções fixas, definidas por um centro, sobre o que é bom para todas. Ademais, ao lidar com o agora, esses espaços nos ajudam a pensar como estamos comprometidas nesses projetos e ilusões de futuro – justamente a reflexividade trabalhada no Capítulo 3.

No início da seção, mencionei que o conceito de liminaridade se assemelhava de alguma forma aos entendimentos do pesquisar com e da pesquisa não extrativista, trabalhados por críticas decoloniais e mencionados no Capítulo 2. Retomo esses conceitos rapidamente para aproximá-los da discussão posta. Em resposta às críticas decoloniais (considerando as Epistemologias do Sul, de Sousa Santos, as propostas do grupo Modernidade/Colonialidade e as do coletivo *Gesturing towards decolonial futures* em suas tensões e diferenças), há um apelo para o reconhecimento e a validação de conhecimentos outros que foram apagados/exterminados/deslocados para o outro lado

---

<sup>99</sup> No original: “is about creating opportunities for one’s subjectivity to emerge in ways that allow a response to the world that is meaningful”.

da linha abissal. Na pesquisa, isso se traduziria, por exemplo, na identificação dos corpos que produzem saberes, na subjetivação e participação ativa de quem antes era lida como objeto de pesquisa e em uma atitude de responsabilidade e de ética para com o sujeito/contexto pesquisado, de modo a questionar a colonialidade fundante da ciência e de sua metodologia extrativista de pesquisa, assim como as estruturas de nossas universidades (BORELLI, SILVESTRE; PESSOA, 2020; GROSGOUEL, 2016; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019; MIGNOLO, 2000; MIGNOLO; WALSH, 2018; SILVESTRE, 2016; BORELLI, 2018; SOUSA SANTOS, 2018).

Enxergo no conceito de liminaridade, pensado no Norte, uma forma de promover a pesquisa *com* e não *sobre* o Outro. Porque é *com*, não intenta extrair suas experiências e conhecimentos para transformá-los em material empírico sem validar e situar tais conhecimentos em determinado tempo, espaço e história, ou ainda sem reconhecer que ambas as professoras se modificaram e foram modificadas uma pela outra, pelos saberes e pelos elementos que fizeram parte das assemblages durante a formação continuada. Ademais, assim como a pesquisa *com*, o espaço liminar propicia um espaço de questionamento, deslocamento e desconstrução desse Eu moderno (pesquisadora, por exemplo) e possibilita a transformação dos sujeitos para o viver-com, numa ontologia relacional de coexistência com a diferença humana e não humana. Essas discussões serão retomadas ao longo da tese a partir da colaboração vivida e da leitura que fiz dela.

#### 5.2.5 Colaboração e formação continuada COM professoras

Numa pesquisa que se pretenda colaborativa, as participantes são posicionadas como pesquisadoras de sua ação, coparticipantes ativas (ao invés de objeto de pesquisa) na construção de conhecimentos sobre o que se vivencia (MAGALHÃES, 2007a). Para além das atividades planejadas e desenvolvidas em sala de aula, bem como os diálogos já retomados na seção anterior, exploro como a participação ativa de ambas as professoras se deu por meios formais e informais. No Quadro 9, resumo algumas dessas interlocuções:

QUADRO 9 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

PROFESSORA EDNA		PROFESSORA JHULIANE	
DATA	CONTEÚDO	DATA	CONTEÚDO
05/10/2018	Marcação em post no Facebook. Conteúdo versava sobre Hannah Arendt “são as relações estabelecidas no espaço público com outros homens que vão garantir o caráter digno de sua existência”. (direito à cidadania plena)	15/08/2018	Música “Cota não é esmola” – Facebook
23/09/2018	Texto: Os professores, por Walter Hugo Mãe – Facebook	26/09/2018	Diferença entre raça e etnia - e-mail
17/11/2018	Coleção de livros de Fernando Pessoa, pensados para José – Facebook	17/10/2018	Divulgação de eventos de formação sobre pronúncia em inglês e sobre a inserção da literatura em sala de aula de línguas promovidos pelo NAP/UFPR – WhatsApp
27/01/2019	“Metodologias ativas: o papel do professor como facilitador do aprendizado dos alunos” – Facebook	12/11/2018	Aplicativos para trabalho com pronúncia e entonação em língua inglesa
05/02/2019	“Cinco estratégias para combater a evasão escolar no Ensino Médio” – Facebook	06/11/2018	Black mirror e trabalho com metáforas – WhatsApp
14/02/2019	“As competências para o século XXI” – Facebook	09/02/2019	BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. <i>Educação</i> , v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018 – e-mail
24/10/2018	Escolha do livro paradidático e dos dicionários para a escola – e-mail	21/05/2020	Divulgação de <i>live</i> sobre letramento digital por Ana Rachel Machado – WhatsApp
01/2019	Planejamento para palestra-formação para a semana pedagógica do Colégio – presencialmente e online.	24/08/2020	FERNANDES, A. C.; DUBOC, A. P. M.; GONÇALVES, A. R. Applied Linguistics Q&A Sessions: <i>Multiliteracies and critical language teaching</i> . PPGI UFCS, 2020. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VWGZttNf8ZU&amp;t=24s&amp;ab_channel=PPGIUFSC">https://www.youtube.com/watch?v=VWGZttNf8ZU&amp;t=24s&amp;ab_channel=PPGIUFSC</a> > Acesso em: 24 ago. 2020. – WhatsApp

FONTE: A autora (2021).

Como se vê no Quadro 9, para além dos encontros presenciais na escola e/ou na casa da professora Edna, nós nos comunicávamos pelas redes sociais, ou seja, WhatsApp e Facebook, e também por e-mail. Essas interações lidavam com questões de planejamento, com textos que poderiam ser levados para a aula tendo em vista alguma questão levantada pelas alunas em ocasiões anteriores, com questões burocráticas, mas também com mensagens de afeto e sugestões de textos com teor educacional, metodológico e/ou crítico.

Durante a escrita deste capítulo, compreendi o teor de formação continuada dessas interações e como ambas as professoras ativamente faziam parte dos emaranhamentos que constituíram a assemblage da formação. Recobro, por exemplo, a presença e disponibilidade da professora Edna para me inserir na comunidade escolar e para me explicar sobre o funcionamento dos aparelhos tecnológicos que seriam necessários em nossas aulas. Trago ainda sua postura sempre questionadora sobre o meu projeto e o que aqueles termos – agência, emergência e Letramento Crítico Redefinido – significavam e como se distinguiam dos conceitos com os quais ela já trabalhava; ou ainda sobre a minha leitura do que estava acontecendo em nossa sala de aula.

A formação ocorria inclusive quando, retornando de eventos acadêmicos, conversávamos sobre o que eu havia apresentado e aprendido; quando sentávamos junto à mesa da sala de professoras e escutávamos suas histórias, decepções, dificuldades e alegrias; quando via uma grande quantidade de alunas se unir à professora em seu caminho para a sala de aula para confidenciar sobre suas vidas; quando as professoras eram mais rígidas com certas alunas ou se mostravam desmotivadas diante das situações cotidianas; quando a coordenação abria a escola para grupos de teatro, comediantes e outros projetos para acrescentar à vida escolar e ensinar a palavra-mundo, cheia de vida, de Freire.

O Excerto 31 reitera um desses momentos de formação continuada diante da minha preocupação inicial que as duas tivessem igual espaço e participação na sala de aula:

## Excerto 31

Naquele momento, a professora me relatou como estava gostando da nossa colaboração e disse que eu devia ter até notado que eu estava tendo mais espaço que ela, mas o motivo é porque ela estava aproveitando a oportunidade de ter uma formação continuada só para ela, no contexto específico dela e no tempo dela, o que nunca aconteceria normalmente (em comparação a um curso que os professores da escola estão participando e que estão recebendo um número grande de leitura que não tem tempo para ser feitas, bem como atividades, motivo pelo qual muitos desistiram). Ela falou que achava aquele momento um privilégio e que aprendia muito comigo. Eu a lembrei que eu também aprendia muito com ela e que deveríamos as duas participar sempre das aulas. Ela reafirmou que era uma via de mão dupla, sim, e que ambas estávamos aprendendo ali. (Diário de campo – Aula 11 – 04/09/2018).

Além de perceber que a pesquisa não poderia estar dissociada das necessidades da vida real, compreendi que não deveria ser o entendimento positivista de metodologia que deveria me guiar naquela experiência. De fato, a experiência em si nos guiaria a ampliar as noções de pesquisa *com*. A noção de simetria na colaboração se delineia cotidianamente, permanecendo central neste tipo de pesquisa, contudo, menos do que a obrigatoriedade de participação ativa em toda e qualquer fase da pesquisa, ela indica a possibilidade e o espaço para a participação simétrica das agentes para discutir, enunciar e resistir, não obstante suas diferenças em termos de posição institucionais, conhecimentos e capacidade de ação nos diferentes contextos.

Mais ainda, a formação continuada se dava não somente no encontro entre as professoras, mas também com as coisas e situações que vivenciavam em ambiente escolar. A título de exemplo, rememoro algumas estudantes consumindo drogas fora do horário da aula, mas ainda dentro da escola e de como todos lidavam com a situação (que é ilícita de acordo com as regras da instituição). Se essa aluna não fosse ali acolhida, ela estaria ainda mais marginalizada. A escola, para essas estudantes, se configura como um espaço de acolhimento da diferença, de afeto e de possibilidade nesses momentos.

A formação também se dava entre docentes das diferentes áreas e entre professoras e estudantes em sala de aula. Porque aprendíamos tanto nesses encontros cotidianos, a colaboração se tornou um espaço pedagógico, sempre voltado à transformação. Não atribuí as aprendizagens resumidas aqui nesses parágrafos a uma ou a outra pessoa propositalmente. Muito do que descrevi talvez esteja no âmbito



do senso comum. Meu gesto analítico se concretiza quando trago essas aprendizagens e lhes dou espaço de destaque para o que estou chamando de formação continuada como uma assemblage.

Enquanto formação continuada, a colaboração também vai ao encontro de discussões sobre que tipos de conhecimento devem ser ouvidos, construídos e valorizados ou não na práxis cotidiana escolar, assim como sobre os sujeitos que são ouvidos quando se age de acordo com tais conhecimentos (MAGALHÃES, 2007b). Apoiadas também em Magalhães e embasadas pela teoria sócio-histórico-cultural, Elaine Mateus, Michele el Kadri e Pricila Gaffuri (2014) discutem o conceito de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}, assim grafado com hifens e entre chaves no original para reiterar a indissociabilidade entre os termos. Para as autoras, a colaboração mostra-se como produtiva para o trabalho de formação inicial e continuada de professoras porque, sendo pesquisa-formação, potencializa a construção conjunta de conhecimentos vindos da experiência escolar. Mais do que isso, sendo uma prática situada que parte das necessidades das agentes escolares e que se realiza nesse lócus educativo, “o {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} potencializa as possibilidades de (re)posicionamentos sociais, de criação de novas regras e de (transform)ação crítica” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 65).

Ferreira e Ibiapina (2011) e Ibiapina (2016) corroboram a interdependência entre a pesquisa colaborativa e a formação docente (ver Capítulo 2) e destacam a reflexão crítica, a colaboração e a participação que se fazem centrais nesse tipo de pesquisa-formação. Colaborar, para as autoras e em acordo com a proposta de Magalhães, exige reflexão sobre o cotidiano escolar e as teorias que embasam a prática docente. Essa reflexão, por sua vez, pode fomentar a criação de modos informados de interpretar essas experiências e transformá-las, no esforço de sair do senso comum e das ideias inadequadas sobre a docência.

Vê-se que, asseguradas as diferenças, as autoras aqui reunidas concordam que a finalidade da colaboração é a transformação. Esta se dá no aspecto ontoepistemológico da formação docente, de modo que valoriza e valida os diferentes conhecimentos e formas de ser e de se identificar trazidos por essas profissionais. Consoante as professoras pesquisadoras, o ensino colaborativo reclama ambos os

conhecimentos teóricos produzidos nas IES e os conhecimentos produzidos na prática conflituosa da sala de aula das instituições educativas. Para que isso aconteça, num nível metodológico, aliado à práxis de ensino colaborativo, é preciso que ocorra o diálogo cogerativo, um espaço de reflexão sobre as experiências vivenciadas que se dá posteriormente às aulas (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014).

Vale ressaltar, contudo, que a transformação buscada pelas autoras é uma transformação do contexto como um todo e não uma resultante de uma prática isolada – o trabalho entre o grupo de professoras e a coordenação da escola em detrimento do trabalho entre duas professoras, por exemplo. Não obstante este foco, percebendo o entrelaçamento e as assemblages que testemunhei ocorrerem no Colégio, vejo que a nossa colaboração contribuiu para o contexto como um todo e que foi uma das possibilidades de formação, que não dispensa outras, institucionais e não institucionais (ver frutos do trabalho em relação ao Colégio na seção 5.3).

Porque a colaboração possibilita a construção de conhecimentos no contexto escolar (e acréscimo para a escola e a universidade) e vivências outras que individualmente não aconteceriam (o todo é mais do que a soma das partes), a colaboração alarga nossas possibilidades de criação, de ação e de transformação no nível ontológico, potencializando a expansão desses conhecimentos construídos social e localmente. É também no nível ontológico que a colaboração nos convida a um exercício relacional de convívio, resistência e reexistência com o Outro.

Ressalto, finalmente, um aspecto fundante da colaboração na formação docente que é sua vocação de promover uma prática crítica e situada. Ela, assim, não é um meio (instrumento/metodologia de pesquisa) para se chegar a um fim (criticidade), mas simultaneamente o processo que se percorre e o “produto” a que se quer chegar. Por isso, não faz mais sentido ter, de um lado, professoras pesquisadoras, historicamente lidas como detentoras de conhecimentos válidos e novas metodologias que auxiliarão no desenvolvimento da educação e, de outro, professoras em serviço, precisando ser “atualizadas”, pois só possuem conhecimentos práticos e são incapazes de ler o seu contexto e de nele agir. A pesquisa colaborativa se dá na relação entre professoras que sabem de muitas coisas e são ignorantes de outras coisas (SOUSA SANTOS, 2007, 2018) e que, juntas, têm a possibilidade de

criar soluções contingentes para as situações que possam aparecer, têm a oportunidade de um diálogo produtivo, e podem discutir suas praxiologias e, assim, construir conhecimentos válidos, situados e significativos.

Em vista do exposto, o sentido de colaboração proposto nesta tese, assim como o de Mateus, el Kadri e Gaffuri (2014) extrapola o laborar-com, o estar junto com o Outro e passa a incluir e dar espaço fundamental para o encontro e o cuidado com o Outro, para a responsabilidade e a confiança que constitui e se constitui na origem dessa relação. Em outros termos, lida assim, a colaboração nasce no encontro e na validação do Outro em sua integridade, complexidade e limitação e isso só é possível porque cada colaboração se define a partir dos quadros de referência, tempo e espaço específicos de cada práxis colaborativa empreendida.

#### 5.2.6 Colaboração como espaço de tensão e diferença

Já ressalttei em outros momentos que a colaboração implica o encontro com a diferença e, assim, não há como escapar (e nem é produtivo fazê-lo) da tensão e do conflito, que são o outro lado da moeda da colaboração. Como Mateus, el Kadri e Gaffuri (2014, p. 70) sublinham,

ao deslocar do centro o olhar do *eu* e, em seu lugar, procurar o encontro do meu olhar *com* o olhar do outro para que práticas sociais sejam (re)significadas, criam-se possibilidades de desenvolvimento cognitivo e emocional. Este encontro de posições e de olhares que se diferenciam caracteriza a colaboração tanto mais por desassossego e pelo rompimento dos círculos de segurança do que pela estabilidade. (ênfase no original).

Esse desassossego e mesmo desconforto fazem parte do processo para construir uma colaboração baseada numa “interdependência produtiva” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 7). Isso porque a abertura ao Outro nos desnuda em nossa força e vigor, como também em nossa vulnerabilidade e incerteza. Exemplo disso foi o meu primeiro contato com a professora Edna e com o Colégio, como descrevo em meu diário de campo:

## Excerto 32

Ao chegar na escola, fui encaminhada à sala de professores, local onde encontrei outros docentes conversando. Antes de falar com Edna, uma professora me perguntou quem eu procurava e o porquê de eu estar ali. Ao ouvir que era para desenvolver pesquisa, logo replicou que muitas escolas e a maioria dos professores que ali estavam não se sentiam confortáveis e, portanto, não recebiam alunos e/ou pesquisadores em suas salas de aula. Acrescentou que Edna era uma das únicas professoras que sempre aceitava pessoas de fora. Momentos depois, perguntei à Edna o motivo da recusa. Ela comentou sobre a visão de muitos pesquisadores sobre a escola (de que na escola se faz tudo errado), o pouco retorno que algumas pesquisas ofereciam, e especialmente o sentimento de regulação, vigilância e controle que pessoas externas exercem no ambiente escolar. Muitos professores sentem que estão sendo observados e que vão ser julgados negativamente pelo outro. (Diário de campo – 06/03/2018).

Os motivos expostos pela professora não são relatos isolados de como muitas pesquisas dentro do espaço escolar eram/são realizadas, utilizando perspectivas extrativistas e olhando para o ambiente e as professoras como objeto de pesquisa e análise (Cf. Capítulo 3). Esses sentimentos de inferioridade e de vigilância podem ter sido reiterados continuamente, o que resultou em desconfiança ou rejeição de pesquisadoras e estagiárias em diversas instituições, incluindo-se na citada. Para além dessas situações, há ainda o desconforto de aceitar alguém para fazer algo diferente do que se está acostumado, mesmo se esse alguém já fizer parte daquela instituição. Quando perguntada se encontrava espaço para colaboração com as colegas de trabalho no Colégio, Edna reafirmou:

## Excerto 33

**Edna:** Aqui é bem complicadinho. Já tivemos parcerias que gostavam mais de trabalhos assim... O pessoal não tem muita disposição para trabalhar dessa forma. Seria o ideal, né?

**Jhuliane:** Você acha que acontece isso por quê?

**Edna:** Pra não se expor também, né? Dá trabalho, dá muito trabalho. É mais cômodo fazer o seu próprio, seguir o que tá ali. [...] Os mais acessíveis são os professores de arte, que eu gosto muito, a de história, a de educação física, mas são as pessoas, não as disciplinas. (Entrevista, 16/10/2018).

Apesar do desconforto e dos relatos trazidos pelas professoras, Edna sustentou ter prazer em receber essas pessoas em suas turmas de Português e de Inglês por saber que o contato com a sala de aula da escola pública era essencial para a formação inicial de professoras e que estaria contribuindo para a caminhada dessas

estagiárias e futuras profissionais. Adicionou a isso a formação que recebia também ao estar com essas estudantes, sobretudo as que faziam parte do PIBID e que estiveram com ela no Colégio por muito tempo. Em suas palavras, ao ser questionada sobre o que significava colaboração para ela:

Excerto 34

**Edna:** Eu entendo como o próprio desenvolvimento. É [...] você ter a possibilidade de ver as diferentes pessoas, o entendimento que cada um tem. É uma soma, né? Cada um enxerga de uma forma, traz e daí você percebe onde você mesmo se enquadra, o que te pertence, qual linha ou qual colaboração de um indivíduo ou outro que bate mais com o que você acredita. Então é muito bom você não ouvir só sua própria voz, às vezes a voz de uma pessoa que a gente tende a prestar mais atenção em quem tem a mesma linha da gente. Então essa parte da colaboração é você ter um outro olhar. Você prestar atenção principalmente em quem vem com um olhar diferente e uma forma diferente de lidar. Às vezes, com o PIBID, por exemplo, eu via os jovens, cada um diferente do outro e trazendo uma forma de aprendizagem pra sala de aula. Então eu peguei a essência, o melhor de cada um deles, o que eu percebi que funcionava e que funciona muito bem, eu peguei de cada um deles e trouxe pra mim. Então o trabalho colaborativo para mim é assim: trabalhar junto com outras pessoas, reconhecer o que funciona e o que não funciona também pra você não praticar e melhorar sempre, sempre melhorar esse trabalho. (Entrevista, 22/12/2018).

A partir de sua fala, percebe-se que a diferença de cada jovem no PIBID e o modo como ela preparava e conduzia a aula, que material criava e que perspectiva embasava sua prática eram vistos como positivos para a professora Edna, que incorporava o que funcionava bem em sua prática, ao mesmo tempo que avaliava o que não funcionava e “descartava” de seu repertório. Embora tendamos a prestar mais atenção nas práticas baseadas em pressupostos teórico-metodológicos com os quais comungamos, as práticas outras também servem para desestabilizar e ampliar nosso repertório, como argumenta Edna.

Portanto, a diferença materializada em metodologias e críticas distintas enriquece a vivência da professora em sala de aula e é definida como uma soma, contribuindo para sua formação permanente. Conosco, professora e professora pesquisadora, não foi diferente. De acordo com as estudantes, ao serem perguntadas como avaliavam a colaboração entre as professoras no sentido de ter tido as duas em sala de aula o tempo inteiro, elaboraram:

Excerto 35

**José:** A maneira que vocês deram aula era muito da hora. Duas diferenças assim, né? Sabe? Juntas numa só. É diferente o estilo da professora Edna dar aula e da senhora dar aula. As duas se complementam assim, muito da hora, muito bacana mesmo. Gostei muito de Deus ter colocado vocês no meu caminho. (Entrevista, 20/11/2018).

**Catarina:** Foi produtiva sim porque a gente acaba aprendendo um pouquinho com você, um pouquinho da professora Edna, um pouquinho do ensino seu, um pouquinho do ensino dela. (Entrevista, 23/11/2018).

**Eva:** Sim, porque você sempre estava conectada com os alunos, quando a professora Edna dava um comentário ou outro ajudava e também fazia parte dos papéis porque outros professores, por exemplo, eles passam uma coisa pra você ir fazendo, ir copiando, por exemplo e ficam na mesa deles lendo um livro, mexendo no celular... desconecta dos alunos. (Entrevista, 23/11/2018).

Ressalto nessas falas a “soma” enunciada pela professora Edna. Nem o planejamento conjunto nem a nossa ação colaborativa em sala de aula apagou as professoras enquanto sujeitos que aprendem e que ensinam, diferentes entre si e unidas por meio de interesses comuns, quais sejam: a formação contínua das duas e a transformação dos sujeitos por meio de uma ação crítica e informada em sala de aula. Aqui recobro uma metáfora<sup>100</sup> para melhor construir esse entendimento: foi como se a professora Edna e eu estivéssemos em uma cozinha e nos propuséssemos a fazer um jantar. Ao invés de cozinarmos juntas o mesmo prato, como cada uma tem um tempero e um modo diferente de cozinhar, decidimos fazer pratos diferentes, com direito à entrada, prato principal e sobremesa. Assim, houve momentos em que uma estava cortando as verduras enquanto a outra estava lendo a receita; momentos em que uma estava cozinhando e a outra estava lavando a louça e organizando o espaço para receber as convidadas; outros momentos em que as duas estavam juntas cozinhando pratos diferentes em bocas diferentes do fogão, e ainda outro momento quando decidimos fazer a sobremesa juntas, mas cada uma ficou responsável por uma etapa da preparação. Ao final, estávamos juntas na mesma cozinha preparando o mesmo jantar para as mesmas convidadas. Todas comeram, umas gostaram mais e repetiram e as outras ficaram satisfeitas com o que lhes foi servido. Digno de nota,

---

<sup>100</sup> Agradeço à professora Dra. Vanessa Andreotti por, no exame de qualificação, haver me sugerido tal metáfora.

contudo, foi que, após o jantar e as conversas que o regaram, ninguém mais era a mesma.

A metáfora é produtiva para pensar como a prática docente acontece em sala de aula e como o jogo de fala/conversa/risos/atividades/reflexões/correção/discussão se torna possível pela validação da diferença no processo colaborativo. Os emaranhamentos que carregam discussões, emoções, divergências nesses espaços pedagógicos se dão no movimento, formando alianças porosas e contingentes; são como pontos que logo se transformam em linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Como metáfora, esse jantar não pode ser entendido como representativo fiel da realidade; isto é, nossa colaboração ocorreu de diversos modos, inclusive com as duas professoras explicando algum conteúdo ou fazendo a correção de alguma atividade juntas em sala de aula, entretanto, como José, Catarina e Eva destacaram, cada uma tinha um jeito diferente de ensinar e de lidar com o conteúdo e com as alunas.

Outro aspecto levantado pelas estudantes foi o sentido de complementariedade:

Excerto 36

**Ester:** É, uma ajudando a outra, né? Legal, muito legal. É uma aula diferente, né? Como diz, eu acho que não vai ter essa repetição. Privilegiados os alunos que foram esse ano né? (Entrevista, 20/11/2018).

**Isabel:** [...] A gente aproveita mais porque por exemplo, a senhora está atendendo uma pessoa lá e eu posso chamar a outra aqui pra tirar dúvidas, porque a outra tá ocupada. E atende a todos. (Entrevista, 20/11/2018).

**Henrique:** Ajuda, eu acho, para dar atenção para todos os alunos. Uma pode complementar a outra, talvez isso ajude, talvez seja até bom. (Entrevista, 23/11/2018).

Como Ester, Isabel e Henrique enfatizaram, as professoras se auxiliavam e assumiam papéis complementares de modo que todas as estudantes fossem ouvidas e respondidas em suas demandas. O espaço da colaboração com tantos elementos que o constituíram permitiu e nos chamou, alunas e professoras, à agentividade (MATEUS, 2011). Este chamado à ação situada a partir do que se tinha foi, como considero, de grande relevância para o processo colaborativo e implicou diretamente em como nós, professoras, nos sentimos mediante a proposta de compartilhar autoridade em sala de aula, de nos mostrarmos em nossas vulnerabilidades.



Em outros termos, não estamos imunes aos nossos desejos de superioridade ou às nossas inseguranças. Por estarmos acostumadas a trabalhar solitariamente em sala de aula, é-nos difícil, ao menos inicialmente, lidar com a presença outra, sobretudo quando esta é imaginada em posições reconhecidamente assimétricas de poder no contexto universidade-escola ou professora efetiva-estagiária/pesquisadora. Todavia, como já elaborado anteriormente, a volatilidade inerente a essas posições que se dão na relação acomoda, mesmo que temporariamente, nossos desejos e nos ensina também na relação que o Outro pode adicionar. Os sentimentos ambíguos em direção ao Outro vão fazendo parte dos emaranhamentos da colaboração e acabam por contribuir para a construção de relações de confiança entre as pessoas envolvidas.

Em notas feitas durante a primeira aula que fui observar na modalidade EJA nível fundamental e após haver conversado com a professora, registrei aspectos que me chamaram a atenção sobre a professora, entre os quais sublinho:

Excerto 37

Não está presa aos conteúdos do livro didático ou a um currículo específico a ser cumprido, como no ensino regular;  
Participa da vida afetiva dos alunos;  
Tem a Escola da Ponte<sup>101</sup> como modelo de escola;  
Ensina tópicos gramaticais sem problemas;  
Não se importa muito com a pronúncia do inglês;  
Não assume posição de neutralidade diante dos conteúdos e dos questionamentos dos alunos;  
Vai ao encontro dos alunos em suas carteiras;  
Tenta respeitar o ritmo de cada um, assim, o progresso das atividades se dá individualmente;  
É honesta. Quando não sabe, conversa com seus colegas e expõe aos alunos;  
Não gosta de avaliação formal/prova, mas utiliza como forma de atrair os alunos (permanência na modalidade). (Diário de campo – 06/03/2018).

Esses aspectos se sobressaíram – o que pode dizer muito mais sobre mim do que sobre ela, motivo pelo qual nessa seção me debruçarei sobre minha própria formação –

---

<sup>101</sup> A Escola da Ponte foi idealizada e concretizada pelo educador português José Pacheco na cidade do São Tomé, em Portugal. A escola faz parte da rede pública portuguesa, porém difere do modelo de escola tradicional. Por exemplo, ela não segue um sistema seriado ou de ciclos, não faz provas e aulas como conhecemos, as professoras não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica e são as estudantes as responsáveis por escolherem suas áreas de interesse, para a qual terão de desenvolver projetos de pesquisa. Para mais informações, ver MARANGON, C. José Pacheco e a Escola da Ponte. *Nova escola*, 2004. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>> Acesso em 21 fev. 2021.

e me confirmaram seu trabalho de LCR na escola, um que leva os contextos das alunas e os da professora em consideração na tarefa de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, se mostraram enquanto aspectos a serem apropriados e modificados quando da minha prática colaborativa com a professora, pois os percebi produtivos para aquele contexto, mas necessitados de alguma adaptação à faixa etária das alunas.

Ainda no que tange aos apontamentos supracitados, ressalto atitudes que se fizeram distintas das minhas construções de ser professora: não seguir conteúdos, não se importar com a pronúncia e respeitar o ritmo das alunas individualmente. Explico cada uma brevemente.

Como professora de inglês desde 2006, trabalhava em um centro de idiomas que utilizava um método específico, baseado na abordagem comunicativa. Treinada neste método, minhas aulas deveriam ser guiadas pelos conteúdos do material didático adquirido pelas alunas, organizado em torno de conteúdos gramaticais de baixa a alta complexidade, de gêneros primários a gêneros secundários. Tais conteúdos seriam avaliados em provas de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* que atestariam a proficiência e os conhecimentos das alunas em língua inglesa. Em outro contexto mais flexível, em curso de língua ofertado pela extensão da minha universidade já na graduação, tinha mais flexibilidade quanto às atividades e à metodologia de ensino, mas ainda era guiada por um livro específico que organizava que conteúdos deveriam ser estudados para se considerar uma aluna com nível básico, intermediário ou avançado.

Havendo sido aluna de ensino público regular durante o ensino básico, também tive contato com a disciplina que possuía um currículo específico, por mais que não adotasse um livro didático. Em contexto de pesquisa, levei essas experiências comigo e me causou estranhamento a falta desses conteúdos no planejamento geral da professora. Afinal, aquelas estudantes teriam somente um semestre para aprender “todo o conteúdo do ensino regular”. Foi, portanto, no meu encontro com a professora Edna que me percebi enquanto presa a concepções modernas e positivistas do que seria ensinar e aprender uma língua estrangeira. Foi nesse encontro também que tive

mais possibilidades de exercer a docência em outra gramática e em outros termos (MIGNOLO, 2010).

O segundo aspecto, a não rigidez com o ensino de pronúncia, me pareceu especialmente positivo. Primeiro porque a professora se mostrou satisfeita com os seus conhecimentos ao ponto de tratar sobre essa “falta” com suas alunas abertamente, o que não pareceu ser algo negativo para aquele público; segundo porque, diferente do que enfrentamos em tantos contextos de ensino de línguas, não parecia que a professora sofria com a síndrome do impostor (BERNAT, 2008) ou um complexo de inferioridade devido a sua não natividade enquanto falante de inglês; finalmente, porque eu seria de alguma contribuição para aquele contexto, respondendo à demanda de produção de material didático e de trabalho com a pronúncia em LI.

O terceiro aspecto me foi muito caro, porque compartilhava da preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem, mas em sala de aula, com um plano a cumprir e com resultados a serem mostrados, trabalhava com o tempo em uma relação menos amistosa e lidava com os diferentes ritmos malabaricamente, observando quem havia e quem não terminado as atividades e elaborando o que poderia fazer com cada caso e ainda seguir o “planejado”. Esse “domínio de classe” me posicionava no centro da sala de aula, por mais que as alunas estivessem sempre participando. A mim me parecia muito alheia a prática de deixar que as respostas das alunas às atividades conduzissem as aulas. Portanto, a observação da aula na modalidade EJA expandiu minhas construções de ensino de línguas e mesmo de ser professora, como alinhavarei na seção 5.3.

Esses aspectos me motivaram a trabalhar em conjunto com a professora na certeza de que teria coisas a ensinar que poderiam ser produtivas no contexto dela, de que teria coisas a aprender que ampliariam minhas possibilidades e contextos de ação e de que a nossa relação poderia gerar frutos para as duas e para o Colégio como um todo. Busco dois momentos vivenciados para corporificar e complexificar minha proposição, as aulas dos dias 31/07/2018 e 31/08/2018 (Cf. Apêndice 3).

O primeiro momento retrata como o ensino de pronúncia se fazia constante em diversos momentos de nossas aulas, revelando as expectativas de alunas e professora quanto ao ensino de inglês e a minha presença naquele contexto:

## Excerto 38

Edna falou sobre o termo “afternoon” e demonstrou que havia aprendido /'ɑ:f.təˌnu:n/ enquanto eu havia falado /,æf.təˈnu:n/. Em resposta, perguntei sobre a pronúncia do R em diversos lugares do Brasil (R brando, R forte e R fraco a depender do dialeto\*) e que essa diferença era primordialmente uma questão de sotaque.

Li e repeti todas as expressões contidas no cartaz com os alunos e perguntei se eles iriam querer anotar alguma coisa ou a tradução dos termos novos. Eles falaram que primeiro tinham de repetir e aprender as coisas, depois traduzir ou escrever, que não dava para “embolar” as coisas.

[...]

Ao ir respondendo as várias perguntas dos alunos e ir tentando explicar diversas coisas, Edna falou que deveríamos deixar algumas coisas para frente, pois não eram interessantes agora. Pensei sobre linearidade e sobre querer quebrar isso, mas li essa atitude enquanto uma leitura do contexto, uma vez que os alunos estavam ficando overwhelmed com a quantidade de coisas e poderiam se sentir desmotivados a se engajar, pois era muito conteúdo novo. Confirmando minha hipótese, Edna disse que estávamos indo muito rápido e os alunos disseram que era muita coisa.

Minhas impressões: Nesta primeira aula, pude ver o ritmo de cada um com a professora e entender que quem indica o ritmo da aula na EJA é os alunos. Devemos ver o que é mais importante naquele momento para eles. Não adianta levar tudo de gramática ou de pronúncia ou de explicações, tenho que prestar atenção em quais momentos eu devo focar mais em algum tópico gramatical ou em algum som. Achei esse primeiro momento importante porque era meu desejo promover uma language awareness.

Outro foco pequeno, mas que ocorreu repetidas vezes, foi a pronúncia (e entendo isso porque era uma preocupação e curiosidade da professora Edna também). Como estávamos falando os cumprimentos, ela perguntou sobre o afternoon. Acrescentou naquele momento que quando uma palavra possuía “oo”, o som era de /u/. Como estávamos nesse momento geral, trouxe os sons do H como em /haus/ e /aur/ e do encontro entre KN, como em /nou/ e /naɪf/, mas insisti que não poderíamos generalizar. Enfatizei, já que estávamos na primeira aula focados na pronúncia de pequenos segmentos e no acento de algumas palavras, a discussão que havia em torno da pronúncia perfeita e que nós deveríamos adequar aos contextos e que eles iriam ditar o que era mais válido ou não (contextos diferentes pedem coisas diferentes). Para falar sobre isso, trouxe como nós falávamos de diferentes formas quando estávamos entre amigos, com o nosso chefe, com os nossos pais, com as pessoas da igreja, com a diretora da escola. Os alunos concordaram comigo. Ressaltei essas questões mesmo que superficialmente para que eles evitassem o medo de falar “errado” e de não aprender, mas também para saber que as pessoas falam de modos diferentes, com sotaques distintos, enfatizando que há diferenças e que eu estava mostrando algumas possibilidades, como alguns termos e pronúncias eram mais inteligíveis e/ou adequados em determinados contextos do que em outros. (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018).

Como se pôde perceber, esta aula foi o primeiro contato entre as professoras e entre a turma e as professoras na sala de aula de línguas. Naquele momento, ambas estavam se lendo, analisando e percebendo uma a outra para ver como se encaixariam em tudo o que haviam planejado. Naquele momento, estavam materializando as imagens do

Outro que haviam construído para si nos encontros de conversa e de planejamento. Foi primeiramente neste encontro, então, que a colaboração começou a tomar seus rumos.

No excerto vemos uma profusão de eventos acontecendo: ensino de cumprimentos, dúvida com relação à pronúncia de termos, aglomerado de aspectos gramaticais e de vocabulário, tradução, ritmo e estilo de aprendizagem das alunas, crenças sobre pronúncia, minhas impressões da aula e tantas outras coisas que não foram trazidas (entendimento de língua, repertório das alunas e crenças sobre a cultura do Outro, por exemplo). Tudo isso ocorrendo ao mesmo tempo em uma aula em que as alunas se encontravam dispostas aleatoriamente sentadas em suas carteiras e as professoras estavam de pé, movendo-se entre elas e o quadro ou a parede e, eventualmente, sentando-se em alguns momentos.

FIGURA 9 – PRIMEIRO DIA DE AULA



FONTE: Foto cedida por Edna Regina da Silva e alterada por mim para preservar a identidade das participantes.

A preocupação quanto ao ensino de uma pronúncia mais acurada se faz notar em diversos momentos da aula e mais espaçadamente durante todo o semestre. Na aula, quando a professora ou as alunas tinham dúvidas, perguntavam a mim e repetíamos juntas. Naquele espaço, eu era vista como tendo certa autoridade para lidar

com o tema. As alunas, como já conheciam a professora Edna e seu posicionamento quanto à língua, não se surpreendiam com sua atitude de escuta ou de escrita voltada a mim quando tratava de algo que a interessava.

Mesmo assim, tive o cuidado de não “corrigi-la” diante das alunas porque não via a necessidade e porque outro conceito de língua me guiava (ver Capítulo 3). Se algum termo me soasse ininteligível, depois de algum momento voltava a trazer para as alunas e para a professora, que o repetiam. Parece-me que essa atitude foi lida positivamente pela professora que, em conversas informais, ressaltou que havia percebido e apreciado esse cuidado. Sobre a pronúncia, também compartilhamos materiais, aplicativos e conversas (como pode ser visto no Quadro 9). Ao longo do semestre, porém, ao me deparar com perguntas que essencializavam e homogeneizavam a língua-cultura do Outro (Como é mais utilizado lá? Como eles falam? Qual é o termo mais comum usado por eles?), tentei, algumas vezes junto à professora Edna, problematizar essa alteridade questionando o mito do falante nativo, bem como enfatizar a apropriação da língua de acordo com nossas necessidades, interesses e identificações (Cf. Capítulo 4).

Outro acontecimento digno de nota é a minha preocupação com o conteúdo a ser trabalhado a partir da emergência da sala de aula. Por mais que estivesse fundamentada na concepção de ensino como coconstrução de sentidos, de língua como prática social e de gramática como algo emergente (CANAGARAJAH, 2013), não fui capaz de fazer a leitura de que durante nossas interações, naquela turma e naquele contexto de pesquisa-formação, possuíamos muitos conteúdos e cabia a nós, professoras, escolher a partir das necessidades o que deveríamos enfatizar. Assim, aquele conteúdo precisaria de alguma organização para fazer sentido para as alunas, como elas comentaram e a professora Edna reiterou (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018). Esse diálogo foi estabelecido ainda em aula, permitindo com que ainda naquele dia e nos próximos eu e a professora pudéssemos trabalhar mais produtivamente com elas e com suas expectativas e disposições.

Quanto ao ritmo, penso que teve de ser aprendido por ambas as professoras, uma vez que cada turma é única. Assim, nos entreolhamos e entendemos quando as alunas enfatizaram como deveríamos fazer para não virar uma “bagunça”: primeiro



teríamos de “repetir” para que elas “aprende[ssem] as coisas” e somente “depois traduzi[ssem] ou escreve[ssem]”. Como a turma foi se modificando ao longo do semestre (ver Capítulo 2), esses arranjos foram sendo alterados constantemente entre professoras e estudantes.

Neste momento também entendi e negocieei o valor da tradução linguística e o local do dicionário nas aulas de inglês naquele contexto. Por mais que nosso trabalho fosse dinâmico e utilizasse recursos multissemióticos, a utilização dos dicionários e da tradução estava na gramática do ensino de línguas das alunas daquele Colégio e ambos os recursos se mostraram importantes formas de acomodar e expandir seus repertórios. Assim, ao trazer outras formas e materiais “estranhos” para a sala de aula (Como escutei de Acelino, “Lá vem a professora com os vídeos estranhos dela” (Diário de campo – Aula 21 – 23/10/2018), nosso intento foi o de pluralizar aqueles recursos e validar outras formas de produzir sentidos.

Do Excerto 38, considero as muitas tensões constituintes da nossa colaboração: saber x não saber pronunciar as palavras em inglês, corrigir x não corrigir a professora, estruturar x não estruturar o conteúdo, validar pronúncia de prestígio x acolher variações, ser linear x abraçar o “caos”. Todas essas tensões estão diretamente relacionadas com o compartilhamento de autoridade que se deu em nossas interações. Como essas tensões não são resolvidas definitivamente, mas se colocam produtivas nas possibilidades de alteração que vão surgindo, assim também foi a questão da autoridade. Em todos os momentos me senti validada, mas não apago os sentimentos contrários que possam ter surgido nas participantes, sobretudo na professora Edna quanto a minha presença naquele espaço. As tensões foram relevantes para abrir e fortalecer esses espaços de dúvida, de questionamento e de formação permanente para as duas, assim como para estreitar a confiança e os laços construídos cotidianamente entre nós.

Lanço mão de outro momento que enfatiza aprendizagens e discordâncias entre nós, frutos da aceitação à tentativa, ao equívoco e às imprevisibilidades inerentes ao empreendimento pedagógico. Como nossa turma era de nível médio na EJA e não havia material específico para este nível, selecionamos diversas atividades, projetos e propostas, dentro e fora de livros didáticos disponibilizados pelo Colégio, que



continham temas trabalhados nos últimos anos do ensino fundamental (6º a 9º ano) na modalidade regular e na EJA. Buscamos atividades a partir dos temas que ponderamos ser de interesse e importância para jovens e adultas e que propiciassem reflexões e transformações neste espaço. Dentre as tantas atividades que escolhemos trabalhar com as alunas, a atividade em destaque lidava com o tema Direitos Humanos e o fazia a partir de exemplos de quatro grandes ativistas de seu tempo, a saber: Rosa Parks, Nelson Mandela, Martin Luther King, Jr. e Mahatma Gandhi.

#### Excerto 39

A professora Edna perguntou quem havia feito a atividade e demonstrou descontentamento ao ver que ninguém havia respondido (brincando). Os alunos riram e pediram para fazer naquele momento. Ela corrigiu a atividade de associação. Olhou para mim e concordei que fizéssemos a outra atividade da folha, que era para dizer quem era que tinha feito as coisas descritas. Ao ler a primeira (traduzida), os alunos pareciam não saber a resposta. Ela olhou para mim como quem dissesse que não era interessante fazer aquela atividade naquele momento porque os alunos ainda não conheciam as pessoas e não tinham informações o suficiente. Eu achei que aquilo não seria um problema porque alguns deles já tinham ouvido falar nas pessoas e na atividade anterior eles tinham algumas informações sobre as personagens. Catarina falou que sabia a resposta da segunda. Daí a professora disse que era melhor daquele jeito mesmo, que eles dissessem a partir das palavras que conheciam a resposta e a gente ia seguindo. Assim, a professora Edna terminou a correção dessa atividade e eu fiquei circulando na sala para ajudar os alunos e a professora na questão. Depois pedi para fazermos uma leitura geral do texto a partir do que eles conseguiam entender. [...] A última foi sobre Martin Luther King, Jr. Esta foi um pouco mais difícil para eles porque não sabiam o que era nobel. Assim, falamos do prêmio e respondemos à questão. Ao perceber isso, olhei para professora que olhou para mim como se dissesse 'por isso não dava para fazer a atividade, eles não sabem o que é isso'. Mas achei que foi uma boa atividade porque nem sempre sabemos das coisas e temos que utilizar de outros recursos para aprender. A informação nova foi interessante. (Diário de campo – Aula 14 – dia 21/09/2018).

O conflito se deu porque a professora Edna percebeu que as alunas não possuíam vocabulário suficiente para realizar a atividade. Eu, porém, já vinha trabalhando algumas estratégias de leitura com as alunas e pensei que a atividade poderia ser produtiva, pois elas não precisavam decifrar palavra por palavra do texto: as imagens, os termos cognatos e algum conhecimento de mundo poderiam ser articulados para tal. Ademais, a atividade servia como continuação das aulas anteriores que trouxeram uma discussão e a leitura da declaração universal dos direitos humanos e a produção de cartazes e apresentação oral sobre o Brasil/A Curitiba que eu quero

como introdução a dois autores que teriam sua vida e trabalho enfocados, Nelson Mandela e Martin Luther King, Jr.

Na emergência da sala de aula, porém, as alunas foram mostrando possibilidades outras de responder as perguntas a partir dos termos e histórias que conheciam, do auxílio das professoras com os termos, e do auxílio das colegas, que possuíam repertórios distintos. E essas possibilidades foram acolhidas pelas professoras.

Nossos olhares conversavam entre si a todo momento e compreendi os motivos expostos pela professora. Ainda assim, vimos que a atividade se mostrou trabalhosa, mas produtiva para dar mais pano de fundo sobre aquelas personalidades. Ao final da aula, dialogamos sobre as dificuldades vivenciadas e encontramos nelas pistas para adequarmos nosso estilo de ensino às disposições das alunas – não fazíamos ideia, por exemplo, que desconheciam o que era um prêmio Nobel. Planejamos um trabalho mais voltado a estratégias de leitura, uma vez que muitas dali gostariam de prestar vestibular ou de viajar e se mostravam acostumadas ou presas ao exercício de tradução termo por termo, enfatizamos formas mais produtivas de lidar com o novo, bem como com o próprio dicionário (buscar somente termos que desconheciam e atrapalhavam o entendimento geral do texto) e continuamos a levar textos produzidos em contextos reais, com pouca ou nenhuma adaptação.

Aprendemos uma com a outra que não devemos subestimar os conhecimentos e as experiências das alunas. A ignorância sobre o prêmio Nobel da aluna não reduzia a sua capacidade de aprender a língua; a sua dificuldade para aprender a língua também não reduzia sua disposição e abertura para viver, ser e estar no mundo rodeada por essa língua que chamamos de inglês. Se lutamos pelo exercício de uma educação crítica e transformadora, devemos partir do entendimento que todas as alunas são igualmente capazes de aprender e de ensinar algo, todas são inteligentes (BIESTA, 2016a; FREIRE, 2020; RANCIÈRE, 2018).

Em relação à mim e às minhas ignorâncias, recobro ao menos dois momentos em sala de aula: (1) quando estávamos tratando de profissões, o que cada uma fazia e seus pontos fortes ou fracos que culminariam na criação de seu currículo em inglês, as alunas começaram a dizer costureira, aplicadora de *drywall* (algo que eu nunca havia

ouvido falar e nem sabia o que era), servente e outros termos com os quais não tinha familiaridade; (2) quando estávamos falando de padrões de beleza, uma aluna perguntou como se dizia coque e eu havia esquecido. Em ambos os momentos, pedi ajuda a professora e recorremos ao dicionário. Como não estivesse satisfeita com aquelas traduções, ampliei as atividades e levei os termos em contexto na aula seguinte. Assim, alunas e a professora viram que era normal não sabermos de tudo mesmo sendo profissionais daquela área.

Os excertos selecionados servem para ilustrar como o compartilhamento das responsabilidades de ensinar e de aprender e da autoridade da professora Edna comigo e com as alunas não retirou o poder de uma ou de outra, mas fortaleceu o relacionamento entre as professoras e entre elas e as estudantes. Fosse Edna com a pronúncia ou eu com o vocabulário, fomos vistas sempre como aprendizes, mas aprendizes competentes que oferecem mais do que contêm<sup>102</sup>, que se permitem ser ensinadas e aprendem em seus encontros com o mundo, a partir também de suas experiências, provocações e questionamentos (LÉVINAS, 1988).

Como Mateus (2011) nos recorda, “Envolver-se em trabalho colaborativo mediado pela ética do cuidado com o Outro requer ter claras as razões pelas quais fortalecemos algumas vozes em detrimento de outras, as razões pelas quais buscamos aumentar nosso capital social e pelas quais deixamos de confrontar diferentes epistemologias” (MATEUS, 2011, p. 199). Leio este aviso no sentido de que escolhemos as brigas que podemos enfrentar, os momentos pertinentes para questionar e não paralisar, os momentos que devemos continuar e não aproveitar certas brechas que apareceram em sala de aula para validar a presença uma da outra, e os momentos que devemos criar para refletir e promover mudanças. Há de se ter sensibilidade e disposição para essas leituras, há de se cultivar uma atitude acolhedora para o desconforto e o meio termo (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2009; ANDREOTTI, 2016; BIESTA, 2019) e isso se faz nos momentos liminares de abertura ao Outro.

---

<sup>102</sup> Esta noção será retomada e aprofundada no último capítulo sobre ética, baseado sobretudo em Lévinas e na leitura de Todd a partir de seus escritos, mas também em Bakhtin, Spivak e Maturana em um arranjo provisório e conflituoso dessas vozes para fins de leitura do meu contexto de pesquisa.

Com isso reconheço que ao mesmo tempo que tentamos romper com práticas tradicionais de ensino ou questionar conhecimentos hegemônicos e cristalizados, certamente reproduzimos pensamentos, atitudes e estruturas que nos sustentam e informam quem somos. Deste modo, ensaio que não nos é possível ter todos os aspectos sob nosso controle e que não é possível ser crítico a todo momento, retirando nossos corpos das implicações violentas de nossas existências e clamando por uma pureza que inexistente (MATEUS, 2011; SHOTWELL, 2016). Apesar de fundamentadas em pressupostos críticos, em nossas performances escapam diversos eus que apenas posteriormente conseguimos compreender e identificar. Melhor ainda, porque fundamentadas em pressupostos críticos (LCR), entendemos que nossa práxis docente não se pode dar na imposição da nossa vontade ou do nosso ponto de vista, mesmo que o reconheçamos enquanto crítico em contraposição a um tradicional – o que não nos impede de nos posicionarmos.

Nesta seção, então, me debrucei sobre algumas tensões que leio enquanto constitutivas do ato de com-laborar, que não diminuem ou invalidam esse tipo de pesquisa; ao contrário, essas tensões contribuem para corporificar nosso conceito de humanidade, para humanizar as nossas pesquisas e para fortalecer a ecologia de saberes que vislumbramos. A colaboração, portanto, se constitui nessa arena de dissenso, mas um dissenso que é exatamente o que permite a existência do Outro em seu direito e em sua plenitude. As tensões destacadas aqui foram apenas algumas das que aconteceram e foram elas também que me permitiram tratar da formação como algo se materializando para além do meu encontro com a professora e da professora comigo.

De uma maneira mais ampla, a seção 5.2 buscou demonstrar que “mesmo que os significados de colaboração estejam impregnados nas práticas sociais, é pelo engajamento, persistência e ação intencionalmente voltada a um fim comum que ela ganha expressão e sentidos próprios” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 69). Foi, portanto, no encontro entre as professoras nos diferentes espaços dentro e fora do Colégio, em sua relação cotidiana de aceitação, questionamento, confiança, amizade, ensino e respeito pela diferença do Outro que a colaboração foi acontecendo e ganhando contornos próprios. Ao mesmo tempo, esta foi ratificando os sentidos já

trazidos pelas autoras resenhadas no capítulo (ARATO, 2011; BORELLI, 2005, 2018; CAMPOS, 2019; CASTRO, 2015; DUBOC, 2012; LIMA, 2016; MARQUES, 2018; PAULA, 2010; SILVESTRE, 2016) de maneira a ampliar as noções mais estabelecidas de colaboração, elucidadas especialmente por Magalhães (2002, 2007, 2011), Mateus (2011), Mateus, el Kadri e Gaffuri (2014) e Ibiapina (2016).

### 5.2.7 Sobre emaranhamentos

Esta seção visa a responder como o contexto do Colégio e das praxiologias nele vivenciadas foram fundantes para os rumos que a colaboração tomou, uma vez que foi o que nos fez ajustar, revisar, refazer e modificar nossas práticas ao longo do semestre. Explorei, assim, a colaboração como a flor que rompeu o asfalto (ANDRADE, 2000): não sistemática, não institucional, localizada, pequena, frágil, mas que rendeu frutos que permanecem e cultivam potências para que outras pessoas venham e deem continuidade ao processo de mudança constante e necessária ao contexto escolar e, em última análise, à formação permanente de professoras.

Voltando-nos para a colaboração na escola, enfatizo o papel fundamental da coordenação do Colégio no apoio e na consecução desta pesquisa-formação. Como sublinhou a professora Edna,

Excerto 40

**Edna:** A parte maravilhosa de escola pública [...] [é que] a gente tem essa liberdade para trabalhar. Claro que tem a confiança também da escola, que confia no meu trabalho porque eles sabem da seriedade e você sempre tem que trabalhar dentro da necessidade deles e da realidade deles. (Entrevista, 16/10/2018).

Assim, já conhecendo o trabalho dedicado da professora e seus encontros recorrentes com estagiárias, professoras e pesquisadoras no Colégio, me foi concedida liberdade para estar e permanecer naquele espaço em contato com a comunidade escolar como um todo, após liberação da SEED. A esta permanência eu defino como pertencimento simbólico, mesmo que contingente, àquela comunidade. Nos termos da professora colaboradora,

## Excerto 41

**Edna:** Você respirou por um tempo e real. Você pegou todas as situações. Isso foi muito legal. Não tem como você pegar, fracionar, quebrar... você não, você viveu tudo o que a gente passa mesmo, sem cobrir nada, escancarado. É difícil. E a escola, isso a gente tem que reconhecer, enquanto não pega no pé para alguns fatores, também abre essa possibilidade. Claro, foi pedido e foi acatado e ninguém esconde. (Entrevista, 22/12/2018).

Esse pertencimento também foi materializado em termos físicos. Rememoro que tanto em conversas iniciais quanto durante algumas de nossas aulas, a professora Edna frisou a importância de ser do bairro, de morar lá para melhor acompanhar a vida das alunas, seus problemas, seus contextos. Esse fato me influenciou para que também eu, por mais que desconhecesse as dinâmicas internas àquela comunidade, fosse morar no bairro. As alunas pareceram reconhecer e validar esse pertencimento elucidado pela professora e se mostravam entusiasmadas quando havia alguma conversa ou tópico que referenciava o que estava acontecendo no bairro.

Para além da questão de pertencimento e aceitação do e no Colégio, evidencio algumas condições de trabalho da professora na escola. Por mais que haja muitas professoras de diversas ou das mesmas disciplinas nos diferentes turnos de funcionamento na escola, muitas vezes não há um interesse coordenado em promover ações conjuntas. Algumas professoras se veem isoladas em suas salas e não conseguem interlocução com seus pares. Ademais, como não há concurso público para professoras efetivas no estado desde 2013, há um grande fluxo de professoras temporárias que muda o quadro de professoras no Colégio constantemente e pode dificultar o desenvolvimento de laços e de projetos a médio e longo prazo, para além das atividades previstas em suas atribuições de professoras substitutas.

Quando questionada sobre as dificuldades com relação à coordenação e às professoras, Edna comentou: “O que eu vejo, às vezes, e você já percebeu muito bem, às vezes é a falta de informação, né, que atrapalha muito. Às vezes falta de responsabilidade também... Isso atrapalha o nosso trabalho. É estrutural, não sistêmica, mas é estrutural.” (Entrevista, 16/10/2018). Essa falta de informação está ligada, por vezes, à liberação de alunas do Colégio (cf. Capítulo 2) e a outras emergências que escapam de nossas mãos e nos fazem mudar constantemente a nossa prática docente.

Some-se a isso a falta de recursos destinados e disponibilizados para a educação em nosso país. Bem sabemos que os recursos sem a formação docente de pouco valem, pois uma boa formação auxilia na produção de materiais didáticos e na vivência da sala de aula dentro de suas restrições. Contudo, não são todos os percursos formativos ou espaços profissionais que podem contar com uma estrutura que ofereça recursos a contento e bons programas de formação. O acesso à internet e a computadores são um caso a se considerar:

Excerto 42

**Edna:** A parte que eu vejo que me incomoda é a falta de recursos, né, para você trabalhar bem, né, e poderia ser bem mais dinâmica, mais interessante pra eles, é, a parte negativa, mas é a falta de recursos mesmo, né? A parte positiva são quase todas as outras tirando o desinteresse, né, deles que seria a parte negativa e a falta de recursos pra você fazer um trabalho bacana... o que sobra são coisas boas.

**Jhuliane:** Você acha que se a gente tivesse mais tecnologia, mais recursos, as aulas não somente seriam melhores como os alunos participariam mais?

**Edna:** Sem sombra de dúvida. A tecnologia para do lado de fora da escola. É inadmissível 2018 não ter uma internet dentro da escola. Não tem condições...

**Jhuliane:** Mas você vê isso acontecendo aqui? Porque tem uma sala lá dos computadores que não é das melhores e que a metade tava funcionando e agora nenhum tá mais, mas parou de funcionar por causa dos alunos também, não foi? Que um chegou lá, um engraçadinho...

**Edna:** Mas não interessa. Isso sempre vai acontecer, então tem que arrumar! [...] Problema é diário, tem problema tem que ser rápido. É impossível acontecer isso no início do, no início do semestre e em julho, desde o começo de agosto... acabou o ano e não consegui utilizar a sala. [...] Eu já coloco uma reservinha lá pro meu trabalho. (Entrevista, 16/10/2018).

Destaco neste excerto as questões cotidianas da escola, como computadores não funcionando ou a falta de conexão com a internet, caracterizados pela professora colaboradora como essenciais para trazer as alunas e o mundo no qual elas vivem, rodeado por informações e tecnologia, para dentro da sala de aula. A professora enfatiza a dificuldade que tem em levar outros recursos para a sala devido à demora e/ou descaso com a resolução desses problemas de infraestrutura que são comuns ao cotidiano escolar. Além disso, chama a atenção como a professora se vale de recursos financeiros próprios, a “reservinha”, para atender certas demandas que lê enquanto urgentes para suas alunas – o que complexifica ainda mais o papel e as responsabilidades do corpo docente dentro da escola. Essas questões ficaram ainda



mais evidentes e alcançaram o debate público nos últimos anos devido à pandemia e à necessidade e dificuldade com o trabalho remoto pelas escolas.

Duas questões que ainda se fizeram notáveis no contexto escolar e certamente moldaram nossa pesquisa-formação foram a vigilância e uma práxis situada estrategicamente. A vigilância se deu no contexto da proposta do governo para instalar câmeras em todas as salas da escola – e não se sabia a linha entre proteção e resguardo das pessoas que ali estudavam e trabalhavam e a vigilância em tempos de necropolítica e de denúncia contra professoras e a “doutrinação” infringida sobre suas alunas. Esse debate e mesmo os planos de instalação das câmeras estavam sendo feitos à época da pesquisa e nos deixavam em estado de alerta no Colégio<sup>103</sup>. A práxis estratégica também responde a esse estado de vigilância constante em que é preciso ter cuidado para não sofrer sanções dentro e fora do espaço educacional. Para exemplificar, por mais que em nossas aulas tratássemos de temas delicados com o consentimento e a participação ativa de nossas alunas, não citávamos nomes ou partidos políticos; apenas discutíamos as propostas e as implicações a partir dos temas que emergiam durante a aula. Uma aula em específico, a do dia 20/11/2018, em que abordamos o gênero discursivo propaganda, a professora Edna levou um material rico para explicar sobre a construção desse gênero e das mensagens transmitidas e se recusou a adentrar nas questões político-partidárias que apareciam ao final do texto. Leio esta atitude como estratégica em meio à situação política que estávamos vivendo. Ou seja, acreditamos ser necessário nos posicionarmos e trabalharmos criticamente em sala de aula, contudo há de se fazer uma leitura do contexto em que estamos e do que está em jogo ali tanto em termos emocionais quanto em termos propriamente profissionais. Não se pode esquecer, portanto, dos planos de governo federal, estadual e municipal com relação à educação, em conjunção com a crescente desvalorização de professoras a partir de cortes no orçamento educacional, ou ainda com a emergência das *fake news* caluniando escolas e professoras.

Finalmente, em termos mais ligados ao Colégio especificamente, acentuo o entendimento do funcionamento do Colégio e da modalidade EJA para percebermos os

---

<sup>103</sup> As câmeras foram instaladas no ano seguinte e atualmente fazem parte do cotidiano escolar.

limites do trabalho colaborativo e das ações externas à comunidade escolar. O excerto é produtivo para alinhar a discussão em questão:

Excerto 43

**Jhuliane:** Qual que você acha que deve ser o objetivo de uma colaboração com outros professores na escola? Você tem esse espaço? - Ah, eu quero ver geografia com aquele livro, tem sempre uma coisinha. A gente foi tratar do meio ambiente e eu vi que [o assunto] tava lá em história, tava em geografia, tava em todas as disciplinas. Então dava para fazer muita coisa...

**Edna:** É porque isso está previsto no livro. Pra mim educação devia ser isso, colaborativa. Todas as disciplinas. Escola da Ponte. Porque a gente sabe da disciplina, um pouco da nossa, né? É complicado saber das outras. Mas se ele fosse mais intenso principalmente no noturno, eu acho que o noturno tinha que ser assim: multidisciplinar, todas as disciplinas, eu acho que seria muito, muito produtivo.

**Jhuliane:** Você acha que isso não acontece pelo trabalho que demanda dos professores ou abertura da escola? Porque, por exemplo, vamos fazer um projeto: vai durar dois meses, tem todo um momento pra sentarem, conversarem, fazerem o projeto... Você acha que falta assim mais a dedicação dos professores ou o interesse?

**Edna:** Na verdade, não tem como, né? A modalidade não é essa, o sistema não é esse. Tanto da EJA quanto do regular do noturno tinha que ser dessa forma. Não é possível, mas... por isso esses índices e perdendo. [...] [Se o aluno] não conclui no tempo certo é porque ele já não se adéqua mais a isso, né? Aí no noturno com o mesmo formato da manhã, o adulto com pessoas diferentes, e com pessoas que trabalham, sabe? Então tinha que, principalmente começar essa mudança pelo noturno. E é absolutamente possível. Só que não é o que o sistema oferece, a escola não tem essa possibilidade de mudar só, por conta. Não tem como: a partir do ano que vem, vamos trabalhar assim. Não tem, né? Não tá dentro nem do projeto da escola. Mas eu vejo assim: os colegas, quando a gente tem uma dúvida, eles têm muito prazer em ajudar. Sabe? Quando entra numa outra área e eles estão do nosso lado, que a gente vai pedir uma informação. (Entrevista, 22/12/2018).

A reflexão posta pela professora sinaliza a estrutura dentro da qual estamos posicionadas. Por mais que estruturas sejam fortes, elas não são fixas e assim, estão constantemente em transformação. Apesar da porosidade das estruturas, entretanto, há ações e posturas que ainda não encontram interlocução nos dias atuais em qualquer contexto, nem se fazem inteligíveis em qualquer encontro, especialmente se estamos tratando de estruturas de poder mais rigorosas como as governamentais, que vão mudar a depender dos projetos partidários com ideologias e propostas específicas para a população como um todo. Isso acontece também na escola. Apesar de ter autonomia sobre seu projeto político pedagógico, deve atender às demandas nacionais, estaduais e municipais sancionadas em Lei e ao currículo estipulado

nacionalmente, o que restringe tentativas de ruptura e transformação muitas vezes a ações isoladas de algumas professoras. Como a professora aponta, os rumos dados à escola não dependem somente da vontade da coordenação, ainda que esta seja uma agente fulcral para mudanças significativas na estrutura e funcionamento daquela escola naquela comunidade. Independe também somente das professoras, por mais que haja espaços liminares de transformação em seus contextos de sala de aula.

A instituição escolar é um lugar privilegiado para o encontro com a diferença e para a transformação da sociedade, mas está entrelaçada em complexas e mesmo contraditórias redes de poder que permitem suas agentes fazer algumas coisas e outras não em determinados tempos e espaços. Como plural, acolhe em maior ou menor grau os mais diversos posicionamentos em suas constantes performatividades. É aqui que eu posiciono as agentes que estão fora da instituição escolar e que, por meio de leituras críticas (ou mesmo puramente neoliberais), desejam adentrar esses espaços e modificá-los por completo. Urge, então, uma leitura COM quem está na escola e a constitui, com quem a coordena, com quem concorda e com quem discorda do modo como ela é gerenciada, do modo como as professoras conduzem suas aulas e avaliam e do modo como as pedagogas e outras agentes tomam decisões na instituição. Transformações me parecem ser mais efetivas se iniciadas de dentro para fora, de baixo para cima, a partir das assemblages e dos elementos que estão em sua constituição e que se colocam disponíveis para dialogar e para agir *otherwise*. Do modo contrário, já temos exemplos de inúmeras reformas e orientações que “devem” ser acolhidas e que encontram muitos obstáculos para sua efetivação, como tratado no Capítulo 3.

Esses parágrafos implicam que as características do Colégio e da comunidade escolar foram influenciando o desenho desta pesquisa colaborativa. Como no início da seção descrevi a colaboração como a flor que rompeu o asfalto, é essa imagem que trago para caracterizar as pequenas ações prenhes de potencial e de desejo de mudança empreendidas em nosso contexto de sala de aula de língua inglesa na EJA nível médio que ocorreu no segundo semestre de 2018. Passo a olhar, então, para como todos os elementos elencados acima se materializaram em nossas atitudes em

sala de aula, com foco na diferença das estudantes e do nosso trabalho sensível aos afetos e às relações em sala.

Quando perguntadas sobre a importância da língua inglesa em suas vidas e o porquê de se matricularem nesta disciplina em detrimento de outras disciplinas ofertadas naquele semestre, Eva, Henrique, José e Ester responderam:

Excerto 44

**Eva:** Porque eu posso me conectar com pessoas de fora e é interessante ver como a cultura muda tanto pra cada lugar. (Entrevista, 23/11/2018).

**Henrique:** É bom né aprender uma coisa diferente. É diferente, dá pra usar no dia a dia, se aprimorar. (Entrevista, 23/11/2018).

**José:** É. Ah, porque é globalizado, né? Assim, o inglês é globalizado. É necessário, tudo que você falou. Você lê uma ideia, vê num aplicativo, vê a internet essas coisas e é tudo em inglês a maioria. Para ter acesso, para entender. (Entrevista, 20/11/2018).

**Ester:** Ahhh pra você se comunicar, pra você eh... tipo eu, que quero fazer teologia. Tudo bem que não tem nada a ver com inglês, né? Porque eu tô no Brasil mas se eu for um dia uma missionária e ter que ir pra fora do Brasil? Aí eu vou precisar falar alguma língua, não só entender. Pois como é que eu vou levar a mensagem de Deus só na minha linguagem? Eu vou me deparar com outras pessoas que falam outras línguas, né? E eu tenho que aprender pra mim poder falar sobre a palavra de Deus com essas pessoas também. Eu acho importante.

**Jhuliane:** você acha que tem alguma importância pra cá pro Brasil? Pra gente mesmo, aqui pro bairro?

**Ester:** Ah, de repente, né? Também no meu trabalho vai que aparece alguém lá que fala outra outro tipo de língua? Eu posso me comunicar ... e é cultura também, né? Além de tudo, é cultura você saber outras línguas. (Entrevista, 20/11/2018).

Tão distintas quanto as intenções e expectativas das alunas quanto à disciplina são as suas identidades e estilos de aprendizagem. Sobre a diversidade que compunha a turma, a professora Edna destaca:

Excerto 45

**Edna:** Eles já são diferentes. A diferença de idade que eles têm, de vida, de tudo. Então você tá numa sala tão diferente com pessoas tão diferentes ... já é um critério que é absolutamente fora de qualquer outra realidade. E eles veem assim também, eles têm uma motivação. Primeiro que eles não são obrigados; eles vêm porque eles precisam ou pro trabalho ou pra fazer uma faculdade, porque tem um sonho, porque é o momento que eles podem voltar pra escola e aprender. Então a gente já pega uma clientela diferente. No mínimo, que querem aprender, né? Ou pelo menos, gostam de estar ali naquele momento, porque eles não são obrigados a ficar, né? Agora você tentar ensinar alguma

coisa pra quem não tá afim é muito difícil, na verdade. Então pra eles eu acho mais fácil. Depende. Pra mim é mais fácil, não significa que pra todos seja mais fácil. [...] lidar com as diferenças entre uma pessoa que tem 18 anos e outra que tem 50 na sala de aula ] tende a ser mais difícil, mas é mais gratificante. E é bom trabalhar com essa diversidade. Você observa que a sua participação na vida é mais efetiva. (Entrevista, 16/10/2018).

Apresentei essas falas para que a leitora visualize a pluralidade existente nessa turma como uma lupa para o que acontece em turmas da modalidade regular – que tendemos a ver de forma mais homogênea. Ainda assim, enfatizo a diferença na EJA especialmente com relação à idade, ao tempo e às experiências de vida que trazem. Como sublinhado por Edna, elas entendem o porquê de estar ali e se implicam em sua aprendizagem. Para nós, professora Edna e professora Jhuliane, o trabalho na modalidade demanda muito cuidado com o Outro para que esse não desista de estar na escola, daí a importância do engajamento das professoras com as vidas das alunas dentro e fora da escola, fazendo do trabalho colaborativo um exercício mais “efetivo” de educação. Tanto se percebe uma maior participação das alunas em sala de aula, especialmente das mais velhas, quanto uma maior abertura e participação das professoras na vida dessas.

Ainda no desenho da diversidade das estudantes, argumento que a modalidade EJA se caracteriza por suas emergências. Há estudantes que precisam completar somente uma série das três que compõem o ensino médio; outras precisam das duas ou do nível completo. Na sala de aula, essa necessidade se traduz em estudantes entrando e saindo em diferentes momentos do semestre por já terem completado a sua carga horária. Adicione-se a esse fluxo as muitas discentes que iniciam a disciplina e/ou a modalidade, mas precisam abandoná-la por questões de trabalho, e ainda outras que vão se matricular a convite de outra estudante que gostou de alguma professora e que as incentivou a retomar os estudos – especialmente as mais jovens.

Essa diversidade nos coloca diversas implicações. Uma delas, fundante na modalidade EJA, é o respeito ao tempo das alunas. Edna explica:

Excerto 46

**Edna:** Aqui [na EJA] você pega 30 anos de diferença, é muita coisa, com uma vida totalmente diferente. Então, quem trabalha com a EJA sim ai consegue trabalhar em qualquer lugar, porque ali você tem que ter jogo pra tudo, mediar

os conflitos, que são absolutamente corriqueiros, mediar conflitos, atender, diminuir um pouquinho pra aquele que tá mais fraquinho, que tá 20 anos fora da sala, e às vezes, por exemplo José, queria gramática, a Ester queria gramática, eu sei que vários deles queriam gramática, quadro, eles gostam de quadro, registro no caderno. Eva não, Rodrigo de jeito nenhum, só queria conversar. Sabe? Então, meu Deus, você trabalhar assim... (Entrevista, 22/12/2018).

Em meu diário de campo, ressaltai “A turma é bem diferente. Alguns já perdem o interesse porque já fizeram a atividade, porque estão com preguiça, porque têm que esperar muito pelos outros; outros porque esperam pelo professor para fazer tudo ou levam mais tempo para procurar no dicionário, dentre outros motivos” (Diário de campo – Aula 9 – 28/08/2018). Essa descrição, arrisco dizer, não se restringe à nossa sala de aula, mas a caracteriza como resposta a algumas atividades que propusemos e se apresenta enquanto um alerta para modificarmos nossa postura, nosso tempo e nossas atividades que parecem não fazer sentido ou ser do interesse para algumas.

Mesmo diante dos diferentes estilos de aprendizagem, percebemos que nós e as estudantes fomos colaborativa e paulatinamente entendendo aquele espaço. Henrique e Eva por exemplo, eram mais jovens e já possuíam um repertório linguístico mais expandido. Por isso, para um, as aulas pareciam “meio repetitivas” (Entrevista com Henrique, 23/11/2018) e para outra, por ser autodidata, participava das aulas porque “teve uns conceitos mais amplos” (Entrevista com Eva, 23/11/2018). Mesmo assim, quando perguntadas se preferiam que tivéssemos acelerado o ritmo e fornecido mais conteúdo, afirmaram que não. Eva, sobretudo, respondeu que “tem muita gente lá da sala que tem dificuldade de aprender uma língua, daí estender as aulas pode ficar muito cansativo.” (Entrevista, 23/11/2018). Em conversa com a professora colaboradora, destacamos este aspecto:

Excerto 47

**Jhuliane:** [...] cada um tem um sonho, cada um tem uma visão, e o que eu achei muito bom foi que a sala, como havia muita diferença, cada um tinha um respeito pelo outro...

**Edna:** Impressionante!

**Jhuliane:** ... por mais que discordasse. É isso. Porque ninguém vai concordar em todo momento não.

**Edna:** e não há necessidade

**Jhuliane:** não há necessidade.

**Edna:** Mas o respeito, sim. E ele foi colocado. Não veio de graça não. Foi falado desde o início pra ver como funciona. É a fala, mas é a fala e a postura e

o respeito. Eles percebem quando é verdadeiro, não é pedir por pedir. É pedir e aprovar. Eu tenho respeito por você, então você vai ter pelos seus colegas e vai ser assim. (Entrevista, 22/12/2018).

Relaciono o respeito negociado entre as participantes com o conceito de amor de Humberto Maturana (2002). Para o biólogo chileno, “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2002, p. 22). Assim, sem a aceitação desse Outro como legítimo na convivência não haveria uma relação social, pois “tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.” (MATURANA, 2002, p. 24).

Em outros termos, o encontro com o Outro se fez possível pela validação da diferença desse Outro em sua plenitude, em seus eus; o relacionamento entre professoras e estudantes e dessas entre si foi possibilitado pela pedagogia do amor à la Maturana. Esse exercício de aceitar o Outro é um que se faz necessário constantemente e só pode ser exercido em suas tensões: não é concordar sempre ou discordar sempre, mas permitir que o Outro exista apesar e por causa de sua diferença, o que torna o dissenso produtivo. A possibilidade do diálogo produtivo se deu dentro das redes de aceitação e de negação das identidades do Outro, porém, só no primeiro caso que o diálogo ocorreu.

Para Edna,

Excerto 48

**Edna:** a parte afetiva dentro do trabalho de sala de aula é primordial. Então você tem que conquistar tua clientela mesmo, de fato, né? E eu sempre falo, o nosso trabalho é venda também. Tem que vender a disciplina, a gente tem que se vender, você tem que ganhar a confiança deles, conseguir entrar na vida deles. Quando a gente consegue entrar na vida deles, a gente consegue trabalhar. (Entrevista, 16/10/2018).

Entendendo que as nossas ações se fundamentam em emoções (MATURANA, 2002), a escuta e o diálogo/conversa com o Outro foram fundamentais para o ensino e a aprendizagem de tantas questões colocadas em pauta, inclusive a aprendizagem/apropriação da língua inglesa nos repertórios das professoras e das alunas, participantes daquele espaço.



A colaboração vivenciada a partir do entrelaçamento sobretudo entre responsabilidade, liberdade, sensibilidade e afinidade, como elaborado a partir da conversa entre nós, só pôde existir a partir do entendimento de amor de Maturana (2002), o que favoreceu que nossos encontros fossem saudáveis em sua heterogeneidade e responsivos às demandas e experiências compartilhadas dentro e fora do Colégio. Em última instância, colaborar é amar. Assim, o educar se colocou no campo do existir-com, do viver-com e do laborar-com e, nos termos de Maturana (2002, p. 29), “ao conviver com o outro, [professoras e estudantes] se transforma[m] espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca”. Em colaboração.

### 5.3 APRECIANDO A PRÁTICA COLABORATIVA

Na última seção deste capítulo, lanço luz à apreciação das professoras sobre o processo colaborativo durante e ao final da pesquisa-formação. Para tanto, faço uso de trechos retirados dos diários de pesquisa, das entrevistas com a professora, da palestra-formação que pensamos, planejamos e conduzimos juntas no Colégio e de conversas informais sobre as experiências de outras professoras no semestre seguinte. O objetivo da seção não é elogiar e/ou ser elogiada, mas destacar a concretização ou não dos objetivos propostos ao início da colaboração, essencial para que o trabalho fosse aceito e materializado.

Na aula do dia 24/08/2018, a professora me solicitou que conduzisse a correção das atividades porque, segundo ela, gostaria de “aprender comigo”. Em meu diário, anotei que

#### Excerto 49

Antes a professora havia me perguntado a pronúncia de duas palavras. Parece-me que tem estudado e escrito o símbolo da sílaba tônica dos termos desconhecidos também! [...] No início da aula, a professora me falou sobre como gostava de receber pessoas na escola, porque ela aprendia muito [...] e porque nós, pessoas externas à escola, tínhamos acesso à realidade da escola com mais proximidade, nunca completa, mas... [...] (Diário de campo – Aula 8 – 24/08/2018).

Essa fala retoma a minha percepção do desejo de Edna de aprender mais sobre pronúncia e entonação em língua inglesa e como estava se apropriando desses conhecimentos em nossos encontros. As aprendizagens se deram também em nossos encontros cotidianos a partir das reflexões que fazíamos antes e mesmo durante as aulas – algo que nos era possível a partir dos questionamentos e vivências trazidas pelas alunas.

Excerto 50

Ao relatar sobre uma situação de mal julgamento que havia vivenciado devido a interpretações fechadas sobre o outro, a professora Edna disse que logo lembrou de mim e da aula, de como temos uma história única das coisas e abrimos nossa boca para falar besteira, o que não deveríamos fazer. Respondi que isso era bem comum de acontecer e frisei que era um exercício diário se questionar sobre o que pensamos e porque pensamos daquela forma... Falei assim da nossa tendência colonizadora de pensar que sabemos que temos o melhor para todos, assim não entendemos quando uma pessoa não quer fazer faculdade, porque algumas mulheres não querem casar ou ter filhos, ou quando querem. Temos nossa caixa e tendemos a encaixar ou a tentar adequar todas as pessoas a partir dela, mas que não deveria ser assim, que as pessoas podem enxergar a vida de outras formas e isso não era menos. (Diário de campo – Aula 11 – 04/09/2018).

O Excerto 50 traz reflexões frutos de nossas aulas e reiteram como mesmo sendo professoras que se consideram críticas, não estamos livres de cometer julgamentos errados ou estereotipados não somente dentro de nossa sala de aula, mas principalmente fora dela, em nossos encontros com o Outro familiar e com o Outro desconhecido. Leio que as conversas que tínhamos informalmente nos ajudavam a exercitar o questionamento sobre nossas crenças e nos capacitavam a nos entender enquanto seres incompletos, conhecedores e ignorantes, constantemente performando nossas identidades; seres capazes de desenvolver práticas de reflexividade e, ao mesmo tempo, seres que se sentiam desconfortáveis em suas vulnerabilidades e preconceitos. Eis um ponto fundamental: o reconhecimento das nossas complexidades e dos emaranhamentos dos quais fazemos parte exige de nós uma atitude de constante suspeita e de desconforto (MENEZES DE SOUZA, ANDREOTTI, 2009), atitude que a colaboração no com-viver oportuniza. Nesses emaranhamentos do laborar-com houve (e haverá) momentos em que tentaremos nos abrigar ou afirmar algumas certezas no intento de continuar a caminhada, de nos fazermos inteligíveis em

alguns espaços e de não sucumbirmos à paralisia diante das violências (TODD, 2003, 2014) do mundo e do ensinar.

Outro ponto importante foi o trabalho com o LCR, já conhecido e praticado pela professora. Em nota do diário de campo, escrevi que ela comentou estar certamente “tendo uma formação continuada, porque é contínua, pela minha [da professora pesquisadora] postura em sala, pelo conteúdo e pelo assunto” (Diário de campo – Aula 16 – 28/09/2018). Aqui entendo que a formação se fez concreta a partir de um trabalho persistente com o LCR e com temas e indagações que emergiam em sala de aula. Esse trabalho crítico já havia começado lá atrás com suas formações continuadas promovidas pelo NAP, com sua pós-graduação em Psicopedagogia e com o trabalho de anos do PIBID dentro do Colégio em que leciona. A professora compartilhou que seu trabalho com a língua “fez todo sentido” a partir do conhecimento de um trabalho embasado nos pressupostos do LC, como aprendido nessas formações e na experiência de sala de aula.

Por fim, em resposta à minha pergunta sobre se conseguimos fazer um trabalho colaborativo, ela acrescentou:

Excerto 51

**Edna:** Absolutamente. E ela não acaba. [...] Por exemplo, no próximo ano quando estiver revendo – que daí a gente muda de material e tal – só que o aprendizado, as dicas ficam para sempre. Então ainda vou me apropriar, lá nos aplicativos, o que que eu vou fazer nas férias? Eu já vou baixar, vou comprar um celular decente pra encher de aplicativo para eu estudar, pra melhorar, então não acabou. Agora que eu vou me concentrar pra absorver as informações passadas por você, as dicas, e saber o caminho, né? O que eu não consegui pegar eu já sei onde procurar. (Entrevista, 22/12/2018).

Concluo, com isso, que o nosso encontro rendeu aprendizagens vistas como importantes para ela naquele momento e que a formação continua em todos os espaços, inclusive com materiais e aplicativos que compartilhamos. Certamente muitas outras coisas poderiam ter sido feitas, inclusive a criação de mais materiais didáticos para a modalidade sem utilizar os livros e os recursos que já existiam, como fizemos. Contudo, vejo que naquele momento não fui capaz de fazer essa leitura, daí a necessidade de encontros constantes, de um trabalho mais regular e responsivo às necessidades que vão se originando nos contextos específicos das salas de aula.

Reitero assim a urgência da formação continuada como uma formação permanente no espaço escolar e também fora dele, reconhecida e garantida por Lei e realizada tanto em tempos e espaços formais (como o PIBID) como informais. Um exemplo do que fizemos e que a professora já modificou para outro espaço com outros objetivos foi:

Excerto 52

**Edna:** Por exemplo, o que a gente tá trabalhando à noite eu tô trabalhando com minhas crianças do sétimo ano à tarde. Hoje tô trabalhando sobre os direitos humanos, falei daquelas personalidades que nós trabalhamos em inglês. Falei pra eles e vários deles vão pesquisar. Você entendeu a grandeza do que que é um trabalho baseado em coisas essenciais, que são, digamos assim, temas que fazem a diferença? Faz a diferença pra pessoa, ela pode fazer a diferença para quem está ao seu redor, e assim vai crescendo, o olhar vai modificando, e só dá conta quando a gente tem esse, quando sabe essa linha pra você poder ser criterioso e ter responsabilidade dentro do que você vai falar, né? (Entrevista, 16/10/2018).

O trabalho de transformação e de adequação do conteúdo feito pela professora reitera seu trabalho crítico e seu compromisso com uma educação para a criticidade e para a cidadania e confirma que algo construído por nós resultou em reflexões postas para outra turma em contexto diverso.

Quanto a mim, para além dos ensinamentos resultantes do nosso encontro em sala de aula e em vida, alguns dos quais já retomados na seção 5.2, destaco um trabalho concreto e profícuo com a modalidade EJA e também com o LCR, que vão me levar a questionar que criticidade é esta que estou propondo, se só aceito as respostas já esperadas ou se me abro a aprender com minhas alunas, que importância e lugar tenho dado ao conteúdo, que noção de língua está realmente embasando minha prática e como essas noções vão se modificando a partir dos contextos em que me encontro.

O inesperar o esperado (PENNYCOOK, 2012) foi frequente em nossas aulas tanto quando supus que as alunas sabiam de algo (prêmio Nobel ou programa de moradia da prefeitura, por exemplo) como quando supus que desconheciam algo (quando comentei uma resposta com José e me surpreendi ao vê-lo escrever em inglês sem minha ajuda). A experiência junto à professora, ao Colégio, às alunas e aos seus tantos saberes e modos de entender e de sentir o mundo propiciou ampliar meus

quadros de referência e me incentivou a buscar formas outras de entender, de me relacionar e de sentir.

Um dos maiores ensinamentos que tive da Edna foi a importância de considerar a voz e a vida das alunas para o planejamento da aula, que se fez mais presente do que em outras experiências de trabalho que já tive. Com a Edna, conversava sempre sobre o que poderíamos levar que atendesse aos interesses de alguém da turma, de modo que todas fossem escutadas e contempladas em algum momento, como se pode observar na fala da professora:

Excerto 53

**Edna:** Eu lembro da Maria falando: conhece a pessoa tal, a música? E fomos trabalhar em cima daquilo. Isso é muito importante, você aproveitar o conhecimento prévio do aluno. Então, dentro do que você já planejou. Nós fizemos isso, nos articulamos a fala deles pra trazer essa informação, nos trabalhamos exatamente o que nos percebemos que era importante pra eles. (Entrevista, 22/12/2018).

Não me estenderei mais aqui sobre questões específicas do meu aprendizado com a Edna, já que a eles me refiro em vários momentos desse trabalho (especialmente ao longo do Capítulo 5), tamanha foi a importância da colaboração com ela.

No que se refere à instituição como um todo, recobro a importância do trabalho conjunto ocorrido entre a coordenação e o corpo docente, que promoveu um ensino transformador, dedicado às alunas. No que se refere às alunas, focalizo o comprometimento das alunas da EJA em resposta a um trabalho responsável, leve e contínuo desenvolvido colaborativamente entre nós, professoras e alunas, na sala e o papel das relações de respeito e de amor que fomos estabelecendo ao longo do semestre para a permanência dessas no Colégio. (MATEUS, 2011; MATURANA, 2002).

Finalmente, ressalto o cuidado com o Outro como fruto do meu encontro com a professora Edna (MATEUS, 2011; BAKHTIN, 2017). Esse cuidado, contudo, não se traduz em sentimentalismo ou compaixão que resultará em uma boa imagem para as professoras, mas sim como uma disposição para imaginar e criar futuros alternativos a partir de nossas possibilidades. É isso o que Edna enfatiza quando diz:

## Excerto 54

**Edna:** Dali vários, vários conseguirão. Por exemplo, o José. Nós temos o compromisso de arrumar um cursinho pro José. O José vai fazer psicologia. Ele chorou muito no último dia. Chorou muito, me abraçou. Falou que nós mudamos a vida dele. Uma pessoa adulta falar isso, sabe? “Vocês mudaram a minha vida! Eu vou fazer psicologia. Eu vou ajudar as pessoas. A minha história vai ser outra. A minha história já é outra”. Sabe? Se apropriou. Ele chorava muito, me abraçava, não soltava mesmo, uma loucura, a coisa mais linda do mundo. Quando alguém fala isso, sabe? Já foi. Então nós precisamos ajudar a encontrar um cursinho solidário.

A fala da professora materializa diversos momentos compartilhados em sala de aula e que colocaram nossos afetos e nossos relacionamentos no centro do empreendimento educativo, confirmando para nós nosso papel enquanto professoras atentas às nossas realidades.







## 6 ÉTICA NA COLABORAÇÃO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, volto meu olhar para o encontro entre nós, professoras, e entre nós e nossas alunas, focalizando nosso processo movente de aprender *com*, e não *sobre*, o Outro, de nos tornarmos incessantemente outras e de conviver com as diferenças. Para tanto, descrevo algumas noções de ética e lanço luz ao processo infinito de nos tornarmos, tudo isso assentada nas praxiologias das participantes desta colaboração.

### 6.1 UMA ÉTICA (IM)POSSÍVEL?

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. (FREIRE, 2000, p. 33).

No último capítulo da tese, retomo algumas das reflexões postas nos capítulos anteriores para ressaltar a dimensão ética das relações na educação e na formação continuada de professoras, ou ainda, para vislumbrar a educação como um empreendimento constitutivamente ético. Assim fazendo, argumento que a ética proposta e posta em discussão nesta pesquisa se exprime majoritariamente enquanto um convite ao diálogo, ao questionamento de nossas narrativas para a possibilidade do aparecimento de histórias outras (BRITZMAN, 2000), à dúvida e também à nossa implicação e cumplicidade nas violências que constroem, estruturam e perpetuam a modernidade e o mundo como se apresenta hoje.

Este conceito, assim, não se assemelha à narrativa mestra já conhecida de ética enquanto princípios morais aprioristicamente definidos para um bem viver e tampouco se projeta enquanto uma outra narrativa hegemônica e pretensamente universal. Parto de um conceito de ética situado, pensado como resposta a uma narrativa ocidental que via a ontologia como filosofia primeira, uma filosofia do poder que fundamentou grande parte do pensamento moderno e que, em últimas

consequências, foi capaz de posicionar o Outro em um não lugar, instaurando quem merecia viver e quem merecia morrer (MALDONADO TORRES, 2007). Este conceito situado se funda nas realidades vividas de guerra, de genocídio e de sofrimento, e, enquanto resposta, se volta ao Outro e à possibilidade de outras existências.

Entendo, portanto, ética enquanto uma abertura *necessária* ao Outro, uma que precede nosso entendimento puramente racional e que demanda nossa implicação na existência do Outro, uma vez que nossa existência somente se dá em relação (BAKHTIN, 2017; LÉVINAS, 1980; MATURANA, 2002; SPIVAK, 2004; TODD, 2003). Faço uma ressalva, porém: posiciono o Eu e o Outro em tensão didática, estratégica e contingencialmente, na tentativa de enfatizar a relação constitutiva entre os dois e não para colocá-los em faces opostas e assim perpetuar um discurso moderno/colonial do “eu/aqui” *versus* “elas/lá”, influenciado pela linha abissal trazida no Capítulo 2. Como já dizia Freire (2013, p. 185, ênfase no original), “É a partir da descoberta de você como não eu *meu* que eu me volto sobre *mim* e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de *mim*, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o *meu eu* vira um tu *dele*, que ele descobre o eu *dele*.”

O exercício ético de abertura se coloca como um exercício incessante de encontro com a face do Outro, uma vez que este, quem (e acrescento, o que) quer que seja, se recusa à posse, posicionando-se como resistência a qualquer tipo de apreensão ou tentativa de compreensão e de redução da consciência transcendental<sup>104</sup>. Só ele vivencia seus problemas, fantasias, sonhos e desejos; só ele traduz o mundo de sua forma, mesmo que esta seja compartilhada socialmente (LÉVINAS, 1988). Com isso, quero dizer que ao tratar de ética estou lidando com sujeitos/seres concretos, um concreto “Eu” e um concreto “Outro” que vivem em um tempo específico dentro de uma humanidade histórica e real. Como nos relembra Bakhtin (2017), estes seres são únicos, singulares e irrepetíveis e esta unicidade constitutiva participa da eventicidade da existência dos seres.

---

<sup>104</sup> Lévinas entende transcendência como um sair de si para ir ao encontro do Outro. Isto é, uma relação com o Outro sem contê-lo ou dominá-lo.

Invoco este conceito assentada majoritariamente no filósofo russo Mikhail Bakhtin e no filósofo naturalizado francês Emmanuel Lévinas por reconhecer que estes autores: 1) promovem uma ruptura ao priorizar a ética em detrimento da metafísica; 2) constroem sua filosofia em torno da responsabilidade e do lugar do Outro. Nesta filosofia, há uma mudança do olhar vertical do sujeito-autor sobre o Outro em direção a um olhar mais horizontal promovido pela abertura à alteridade que só se dá a partir de uma relação intersubjetiva; 3) leram e responderam à filosofia de Husserl e de Heidegger; 4) criticam a Filosofia Ocidental tradicional que evidencia a abstração, a generalização e a sistematização de maneira a reduzir a experiência à totalidade e o Outro ao Mesmo; 5) concordam que a existência humana se dá a partir do diálogo no encontro com o Outro; 6) evidenciam um sujeito eminentemente ético que, ao ser chamado pelo rosto do Outro, se coloca em uma relação responsável para com aquele; 7) concentram-se no único, no concreto e no particular; 8) associam a ética ao amor; 9) concebem a responsabilidade como intransferível, como um chamado do sujeito a existir/agir; e 10) partem da diferença radical entre os sujeitos, indicando que falamos de um lugar específico em um tempo histórico também distinto, ou seja, os sujeitos são e estão sempre situados. (BØE et al, 2013; ERDINAST-VULCAN, 2008; PONZIO, 2019; SAMPAIO, 2012; SOEIRO et al, 2017).

A adoção deste conceito na tese considera duas noções importantes: a diferença personificada na figura do Outro e a relação com este Outro concretizada no encontro com seu rosto. Deste modo, é preciso ter em vista que quando reduzimos uma realidade ao seu conteúdo pensado, materializamos o desejo de eliminar a diferença do Outro, o que pode ser feito ao reduzir o Outro ao meu entendimento, enquadrando-o aos meus critérios e, portanto, apagando sua *ipseidade*, sua existência no mundo (LÉVINAS, 1980). Com esta imagem, Lévinas contrapõe a ideia de totalidade (esta tentativa de reduzir a diferença à igualdade e, assim, atingir um saber que se pretende universal e absoluto) à ideia de infinito, realizado na figura do rosto do Outro, que nos conduz a sair de nós mesmas para nos abrir ao exterior irreduzível em sua diferença e, assim fazendo, a sermos transformadas por ele (LÉVINAS, 1988; MARTINS, LEPARGNEUR, 2014).

Diferentemente, um encontro que não implica dominação se baseia na compreensão de que não se tem acesso ao Outro a não ser pelas leituras que fazemos dele, a partir da relação que possibilita nossa existência e interação no mundo. Assim, como um chamado que exige resposta, a práxis ética requer a aceitação da diferença do Outro (LÉVINAS, 1988; RIBEIRO, 2015), o reconhecimento da sua existência e a validade de seus conhecimentos a partir de sua leitura e de seu lugar no mundo. Como o biólogo chileno Humberto Maturana (2002, p. 50) nos convida a refletir,

se me encontro com o outro numa posição na qual pretendo ter um acesso privilegiado à realidade, o outro deve fazer o que eu digo ou está contra mim. Por outro lado, se me encontro com o outro consciente de que não tenho nem posso ter acesso a uma realidade transcendental independente do meu observar, o outro é tão legítimo quanto eu, e sua realidade é tão legítima quanto a minha, ainda que não me agrade e me pareça ameaçadora para minha existência e para a dos meus filhos.

Em outras palavras, a aceitação do Outro também passa pelo reconhecimento de que não há uma verdade absoluta, mas verdades plurais que se constroem a partir de assemblages distintas. Igualmente, não temos acesso a uma realidade fora de nossa subjetividade, pois esta experiência subjetiva significa e modifica nossas realidades e nossos mundos de modos inesperados. Ciente disso, no encontro, o sujeito não invalida a existência do Outro, mas o acolhe em sua diferença e legitimidade, independentemente de suas perspectivas (MATURANA, 2002). No encontro com a diferença, o foco sai da negação do ser do Outro para o reconhecimento de leituras diversas de seres igualmente capazes, informadas por suas vivências anteriores. Essa leitura nos impede de falar em termos de tolerância, pois sendo “uma negação do outro suspensa temporariamente” (MATURANA, 2002, p. 93), ela permanece na gramática da negação. Uma práxis ética, para o autor, pertence à gramática do amor.

Voltando nosso olhar para a pesquisa acadêmica, encontramos em Bakhtin (2017) o postulado de que é necessário entender o dever da pesquisadora com relação ao objeto que pretende estudar, de modo que esta reconheça sobretudo os efeitos e as implicações que podem ser assumidas na relação entre alteridades. Parafraseando Bakhtin, aponto que foi fundamental reconhecer meu dever para com a professora Edna, minha parceira de formação, e para com nossas alunas, o que possibilitou trazer

à consciência minhas praxiologias, crenças, experiências, conhecimentos e faltas na construção da pesquisa-formação e como esta bagagem alterou os contornos da pesquisa e dos significados que lhe foram atribuídos. Com semelhante importância vejo os sentidos que foram criados a partir do encontro com a face da professora e das alunas, encontro este que resultou de um chamado localizado e movente que me interpelou e materializou nossa formação. Nestes termos, situo a preocupação ética, sobretudo nesta pesquisa, como uma que reconhece as consequências de nossas ações sobre o Outro (MATURANA, 2002) e para isso parte da aceitação desse Outro em sua subjetividade e unicidade e reclama uma atitude responsável para com ele e com o mundo.

A noção de responsabilidade, por sua vez, é percebida por mim como resposta às violências provocadas pelo discurso colonial/moderno, responsável pela exclusão, morte e apagamento do Outro nos últimos 500 anos. Para evitar tanta violência, é preciso uma abertura ao Outro, uma sensibilidade que não o cale, nem o decodifique e que vai ser construída somente a partir da relação com a alteridade. Por assim ser, esta relação não é necessariamente harmoniosa; ao contrário, ela é sempre assimétrica e ambígua, haja vista que a relação entre Eu e o Outro não é recíproca e o mesmo Outro por quem me responsabilizo me incita ao seu apagamento (LÉVINAS, 1988).

A responsabilidade *pelo* Outro advém do pensamento levinasiano de que a ética como filosofia primeira impulsiona uma responsabilidade pelo Outro antes da nossa própria liberdade, numa atitude não egoísta e radical de entrega àquele, uma responsabilidade genuína da parte do sujeito (LÉVINAS, 1988). Talvez esteja aqui o convite de Spivak (2004) à abertura ao Outro que anteceda nosso entendimento racional dos fatos e à necessidade de rearranjar nossos desejos também informados pelos ideais da modernidade/colonialidade. Ou aqui ainda esteja o convite, que atribuo às críticas decoloniais, a reconhecermos a separabilidade entre os seres instaurada pela modernidade em nossos modos de ser, sentir, nos relacionar, existir e valorar e o pulsante apelo à interrupção dessas formas violentas (e aprendidas como únicas) de existir no mundo. Por conta dos sentidos que a preposição “pelo” pode evocar e por estarmos condicionadas por uma gramática moderna e ocidental que nutre um desejo

de “generosidade” e de “ajuda” para com o Outro, sem reconhecer nossa cumplicidade nas violências que constituem o “lado mais escuro” da modernidade (MIGNOLO, 1995), trabalho com o conceito de responsabilidade *com* o Outro, como explícito ao longo do texto.

Corroborar essa ideia de responsabilidade Bakhtin (2017, p. 99), para quem o ato ético fundamenta-se

[...] no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (ênfase no original).

Este ato pode ser um movimento, um pensamento, uma experiência, um sentimento, todos entendidos enquanto uma resposta, um agir no mundo. Cada um desses elementos implica-se enquanto um ato singular do sujeito dentro do “agir ininterrupto” que é a vida. Daí a urgência em assumir o ato de forma responsável, observando-o a partir de sua existência não abstrata. Ademais, considerando-se que todo agir é axiológico, é neste tom emotivo-volitivo ativo – que convoca a relação entre o eu, o Outro e o eu-para-o-Outro – que se encontra a responsabilidade ativa (BAKHTIN, 2017).

Nesta perspectiva, não há normas morais que existam a priori e que sejam válidas por si só; o que existe é um sujeito que, consciente de sua unicidade e lugar único no mundo, assume este dever dentro de um contexto (tempo/espço) específico, que o ajudará a tomar decisões localizadas e responsáveis. Em seus termos:

Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do *meu não-álibi no existir* [*moe ne-alibi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*. (BAKHTIN, 2017, p. 96, ênfase do autor).

Diante do exposto, o filósofo mostra que o sujeito, a partir de si, deve ser ativamente participante e responsivo ao Outro, de modo a afirmar seu não álibi no existir (BAKHTIN, 2017). Essa atitude não pretende, como a entendo, negar nossa cumplicidade diante da modernidade e dos privilégios que dela usufruímos, mas reafirma nossa impureza constitutiva e a necessidade de agirmos informada e responsavelmente diante dos tempos em que vivemos (SHOTWELL, 2016).

Adoto as noções construídas a partir de uma filosofia do encontro com o Outro porque considerando as tensões e diferenças constitutivas de qualquer relação de alteridade, propõem a existência do Outro para além do eu, da minha subjetividade egoísta. Apesar do Eu não ser capaz de entender/representar o Outro, este nos chama a um ato responsável. Por tudo isso, a dimensão ética sobre a qual os trabalhos de Bakhtin e Lévinas, especialmente, se debruçam sugere uma ruptura do *modus operandi* da epistemologia ocidental hegemônica e oferta possibilidades de ação outras amparadas na abertura incondicional ao Outro, ou mesmo um novo olhar acerca da alteridade e, conseqüentemente, acerca do papel do sujeito e do Outro nas relações que estabelecemos com o mundo.

Havendo compartilhado o entendimento de ética com a leitora, aproprio-me, novamente, das palavras de Freire (2000) na epígrafe desta seção para destacar a urgência da criação de outras lógicas, de outras práticas, de outros entendimentos e leituras sobre o mundo para a transformação do contexto educacional do qual faço parte. Assim, coloco-as em relação com esse agir ético que, nesta pesquisa, ressaltou a formação para a subjetividade, para o meio termo (BIESTA, 2018, 2019) e para o rearranjo dos nossos desejos (SPIVAK, 2004), no intento de viver *com* no planeta, de nutrir uma práxis educacional colaborativa e de agir responsavelmente a partir de nossos espaços (SHOTWELL, 2016).

## 6.2 ÉTICA EM SALA DE AULA E NA PESQUISA

Nesta seção, aproprio-me majoritariamente das leituras de Sharon Todd (2002, 2003, 2016) sobre a ética da alteridade levinasiana e as reflexões que a autora nos convida a fazer a partir de praxiologias locais, quando oferta alternativas junto a



professoras para enfatizar a diferença no contexto escolar baseada em uma educação voltada à justiça social<sup>105</sup>. Com isso, pretende responder mais produtivamente às experiências e aos mais diversos tipos de opressão que se lhe apresentam cotidianamente em seu ambiente de trabalho.

Uma práxis que se almeja ética promove um repensar de nossas relações com os outros e, sendo materializada em encontros cotidianos, mostra-se uma possibilidade para imaginarmos e nos relacionarmos de um modo outro no aqui e agora e também no futuro (TODD, 2003). Nessas linhas, a escola se mostra um espaço fértil para o encontro com a diferença, já que o conhecimento exige uma abertura ao novo, a algo além do eu. Por isso, o debate ético torna-se importante, especialmente para a educação, na medida em que se constitui enquanto uma “possibilidade de questionar os significados que o Outro nos oferece; [além disso, este debate] introduziu complexidade [...] em como e por que a diferença é importante para qualquer projeto ético”.<sup>106</sup> (TODD, 2003, p. 2).

Utilizo os Excertos 55 e 56 citados abaixo para lermos o contexto educacional do Colégio em que a professora Edna e eu trabalhamos e a possibilidade de abertura e de questionamento informado criticamente ali proporcionada. Cumpre dizer que os excertos foram retirados de uma aula sobre consumismo, parte da Unidade 4 sobre Desenvolvimento e Sustentabilidade. Nela duplas de alunas receberam uma charge (cf. Apêndice 6) para a qual deveriam conferir sentidos que seriam posteriormente compartilhados e debatidos com a turma:

Excerto 55

Falei em alta voz: “I shop. Therefore, I am.” Os alunos logo responderam “Compro, logo sou” e acrescentaram que o enunciado era similar à “Penso, logo existo”. Perguntei que discussão eles haviam feito em suas duplas. A esta pergunta, ouvi “O consumismo está imperando mundialmente.” Insisti questionando o que e como aquela afirmação influenciava a nossa vida e se o contrário era verdade, “se eu não tenho poder de compra, eu não existo, eu

<sup>105</sup> Como já mencionei na nota de rodapé 12, reconheço o conceito de justiça social, assim como de direitos humanos e democracia, para citar alguns, enquanto altamente problemático, sobretudo quando tomado como universal, inquestionável e fora da história e das praxiologias que o constituem. Contudo, ainda se faz inteligível e produtivo quando circunscrito e localizado em determinado tempo e espaço, especialmente no que diz respeito a populações minorizadas e negligenciadas e às desigualdades crassas com as quais temos de lidar cotidianamente.

<sup>106</sup> No original: “*possibility for inquiring into the meanings the other holds for us; it has introduced complexity [...] into how and why difference matters to any ethical project.*”

não sou". José pergunta: Será que a violência que está posta no mundo não se deve também ao consumismo pregado na sociedade? Alguns alunos concordaram e outros não. A professora Edna complementou com uma expressão similar: "Nada tenho, nada valho." Diante da expressão, José comentou: "Se eu tenho Jesus no coração, eu tenho tudo." Ouvindo atentamente as respostas dos alunos, eu disse que aquela [religiosa] era uma outra lógica, que era contrária ao consumismo capitalista e que se colocava como outra forma de ver e de viver a vida. Posteriormente, mostrei outra imagem, de uma televisão anunciando uma grande quantidade de propagandas. Acelino comparou a imagem a um cavalo e as rédeas que o mantém controlado. Para ele, somos manipulados pelas propagandas e ficamos viciados nos anúncios da TV. Ester, por sua vez, comentou: "É mais ou menos uma ilusão, né, professora?". Para exemplificar seu argumento, utilizou uma história bíblica (na qual o anjo fala a José em sonho para avisá-lo que Jesus foi concebido pelo Espírito Santo) para dizer que somos influenciados por aquilo que vemos. Adicionou, "a gente vê, projeta – na física a gente aprende isso, professora – e deseja aquilo pra gente. É obra do inimigo, né, professora?" Acelino finalizou, questionando: "E qual que é o teu ponto de vista, professora? Não vai fugir muito do que a gente falou, né?" (Diário de campo – Aula 24 – 13/11/2018).

O Excerto 55 sublinha a sala de aula como um espaço de questionamento habitado tanto pelas professoras quanto pelas alunas. Estas vozeiam suas reflexões e lançam perguntas baseadas em suas experiências e leituras anteriores, como Ester ("É mais ou menos uma ilusão, né, professora?"), bem como nas leituras que estão sendo fomentadas naquele momento, como José ("Será que a violência que está posta no mundo não se deve também ao consumismo pregado na sociedade?"). Aquelas se colocam no papel de organizar a dinâmica da aula e de instigar a dúvida e as perspectivas das alunas, com o objetivo de que essas se impliquem em seu processo de construção de conhecimentos e na leitura crítica do mundo, do Outro e de si mesmas.

Situando-nos como Outro umas das outras no processo de leitura da palavra-mundo, as alunas demandam um posicionamento das professoras, como fez Acelino ao questionar: "E qual que é o teu ponto de vista, professora? Não vai fugir muito do que a gente falou, né?" Com essa pergunta, Acelino invoca a face da professora, a convida ao diálogo e à defesa de sua perspectiva e a reconhece em sua posição única no mundo (BAKHTIN, 2017; LÉVINAS, 1988). Ao mesmo tempo, é neste espaço de encontro que Acelino contesta a possível diferença da professora ("Não vai fugir muito do que a gente falou, né?").

Considero os questionamentos lançados pelas professoras e pelas alunas como exemplos de aceitação e validação da existência do Outro e da sua diferença, por mais que houvesse pontos de vista dissonantes (MATURANA, 2002). Ao utilizar o termo “ponto de vista”, acredito que as discussões que foram sendo construídas ao longo do semestre sobre realidade, verdade e pluralidade contribuíram para nossos encontros cotidianos e subsequentes e culminaram no entendimento, ao menos provisório, de uma realidade dependente do olhar do sujeito e localizada em sua historicidade.

Outro ponto a se considerar é a coexistência do letramento escolar, do Letramento Crítico Redefinido e da vivência religiosa em sala de aula. As explicações trazidas por José e por Ester são exemplares disso. No primeiro caso, José utiliza de sua fé (“Se eu tenho Jesus no coração, eu tenho tudo”) como um contradiscurso que resiste ao que ele considera mau e violento, neste caso, o consumismo fomentado por uma ótica neoliberal. Essa lógica tem suas raízes no Cristianismo e vai de encontro aos desejos egológicos de ser e de ter para si mesmo cultivados no Ocidente, inclusive em algumas denominações cristãs. No segundo caso, Ester une seus saberes bíblicos e seus estudos de física para acomodar e atribuir significados ao texto da aula de inglês (“a gente vê, projeta – na física a gente aprende isso, professora – e deseja aquilo pra gente. [O poder de influência de algo que vemos na TV] É obra do inimigo, né, professora?”).

Independente de as outras alunas e/ou as professoras compartilharem de sua opinião e de sua fé ou não, Ester encontrou espaço e seu rosto foi acolhido pelas outras participantes, que tentaram estabelecer conexões com sua fala ou discordaram de sua leitura, mas não invalidaram ou tentaram apagar o corpo e o ser da aluna por se mostrar alteridade naquela sala de aula (LÉVINAS, 1988). Amplio essa reflexão para os momentos diários de interação iniciados entre professoras e alunas, alunas e alunas e alunas e professoras, sobretudo porque negociamos constantemente o espaço da aula como um de respeito à diferença, de aprendizagem mútua e de horizontalização de hierarquias/relações de poder. A preocupação ética esteve, portanto, presente em todo momento durante nossas discussões, pois estávamos sempre atentas ao encontro com

a diferença do Outro e à possibilidade de transformação que este traz (MATURANA, 2002; TODD, 2015).

No Excerto 56, vamos observar atitudes distintas quando os Outros não são os colegas de sala, mas os povos indígenas, sujeitos que são racializados e estigmatizados por questões de língua, cultura, origem, etc. e que são projetados como Outro/eles/lá a partir de narrativas totalizantes que mais frequentemente do que não os apagam e excluem. Nesta aula, cujo tema era Direitos Humanos, fizemos uso dos momentos iniciais para retomar uma questão conceitual sobre raça, trazida à tona na aula anterior.

#### Excerto 56

Lembrei aos alunos que tínhamos ficado com uma dúvida sobre raça e etnia na aula anterior e, por este motivo, pedi o espaço para ler uma definição importante tendo em mente o contexto brasileiro. Em seguida, falamos das pessoas negras e de como o entendimento de raça tinha sido prejudicial para elas, assim como para os povos indígenas. Quando citamos os últimos, porém, percebi que alguns alunos ficaram receosos. Por isso, enfatizei a noção de diferença e de dissenso como produtivos. Tentei fazer uma leitura de por que os entendíamos daquela forma e de como nossas noções de felicidade e desenvolvimento, por exemplo, não eram as mesmas para eles. Perguntei se conseguiríamos fazer o exercício de nos imaginar no lugar deles. Continuei argumentando que não precisávamos concordar com suas práticas, mas éramos convidados a percebê-las enquanto diferentes. [...] Em meio a discussão proposta, alguns alunos comentaram que tinham certo “ranço” dos indígenas, pois eles não haviam “evoluído” e tinham um pensamento “muito diferente” do nosso. Compartilhei com eles meu desejo ingênuo e preconceituoso de ver os indígenas dos EUA quando tive a oportunidade e minha decepção em perceber que eles eram pessoas “normais” e que enfrentavam problemas parecidos com os indígenas brasileiros no que tange à luta pelo seu território. Isabel falou que eles não entendiam muita coisa, que “não usavam roupa”, que tudo havia mudado, menos eles, que “não tinham ambição”, mas “sabiam muito sobre processo, sobre justiça, sobre Funai”. Diante dos comentários que foram surgindo, falei sobre apropriação e adaptação para conseguir sobreviver no mundo do “branco” e ressaltar como todo contato gerava mudanças para todos os envolvidos (Diário de campo – Aula 17 – 02/10/2018).

Do excerto, opto por observar alguns trechos que me ajudam a pensar em termos éticos no espaço educacional. Diferentemente da aceitação das realidades e verdades do Outro trazidas no Excerto 55, no Excerto 56 vemos tentativas (aos meus olhos, inconscientes) de demarcar a diferença colonial do Outro (MIGNOLO, 2000), representado como atrasado, subdesenvolvido, nu e mau-caráter em virtude de sua

cor, de seus costumes (grandemente desconhecidos e reduzidos nesta ocasião a estereótipos ilusórios), de suas crenças e valores; portanto, um Outro que é menos humano, menos capaz e menos válido. Diante desse cenário, senti-me convocada a um ato responsável (BAKHTIN, 2017) que tencionava situar os conhecimentos em quadros de referência distintos, corporificar os entendimentos ocidentais que ali se fizeram presentes como justificativa para tal apagamento e analisar as violências simbólicas e materiais, ou seja, as consequências de pensarmos como pensamos e de basear nossas ações nessas suposições.

Lido como totalmente Outro, sem levar em conta seu aspecto infinito (LÉVINAS, 1988), as alunas reproduziram perspectivas redutoras e negativas de povos indígenas construídas e sustentadas ao longo dos anos nos centros urbanos, naturalizados como lugares inquestionavelmente civilizados e democráticos. Como já descrito, a ética como uma abertura necessária e responsável nos convida a não conter o Outro em nossos quadros de referência, mas a aceitar sua diferença como irreduzível e, assim sendo, aprendermos a conviver bem com ele (LÉVINAS, 1988; TODD, 2003). A preocupação ética constitutiva da práxis docente não me permitiu ser indiferente a esse apagamento e me convocou a uma gramática do amor que se concretizou por meio do questionamento das visões fechadas das alunas sobre os povos indígenas e do convite a se imaginar como Outro, ou seja, a partir do questionamento e da validação do Outro em nossas vidas (MATURANA, 2002).

Ademais, uma práxis docente fundamentada em uma ética de amor e cuidado (LÉVINAS, 1988; MATURANA, 2002) favorece o questionamento dos sentidos oferecidos a nós pelo Outro, questionamento esse que foi instaurado e fortalecido a partir do encontro entre alunas e professoras e racionalidades e experiências distintas. Como um espaço que abriga diferenças, a sala de aula se fez um espaço pedagógico onde se cria oportunidades para nossa ação significativa no mundo (TODD, 2015). Dessa maneira, o foco na diferença de realidades, de modos de existir e de conviver produziram a necessidade de uma leitura complexa daquele espaço naquele tempo específico, que exigiu das professoras uma resposta (TODD, 2001, 2003). Assim, fomentou nossa discussão neste e em encontros posteriores sobre nosso

relacionamento com a diferença, sobre nosso processo movente de transformação e sobre como podemos viver bem com o Outro.

No espaço escolar somos convidadas a considerar como as relações pedagógicas evocam determinados posicionamentos, sentimentos, afetos e emoções que podem dar vazão a formas violentas de se relacionar com o Outro, pois “[é] no *relacionamento* com um Outro incognoscível através da aventura do aprender (e do ensinar) que professoras e alunas se tornam *psiquicamente* implicadas nas próprias possibilidades de interação ética.”<sup>107</sup> (TODD, 2003, p. 4, ênfase no original). Como a autora enfoca, a violência na educação pode assumir diferentes faces (a educação moderna formata, poda a criatividade, produz sujeitos adequados a determinados tipos de sociedade), e uma delas é a força externa que provoca as alunas a aprenderem e a tornarem-se outras devido a sua função socializadora e civilizatória. Contudo, o problema não está na violência simbólica em si, pois, de acordo com Lévinas, quando nós, professoras, incentivamos que nossas alunas ajam de determinados modos, mesmo que claramente mais pacíficos ou éticos, já estamos atribuindo certa violência para com elas no sentido de controle e formatação sobre seus corpos. Ademais, para que haja a possibilidade de encontros não violentos, precisamos admitir a “humanidade” da própria violência (TODD, 2001b, 2015). Por isso esta violência se faz necessária para a construção da nossa subjetividade (TODD, 2015). A questão que se impõe é em que medida estamos sendo violentas e se nos abrimos a formas alternativas de relacionamento com nossas alunas. (TODD, 2001b, 2003).

A ética no ambiente escolar é geralmente tomada enquanto um conjunto de normas a serem acordadas e seguidas por todas dentro daquele entorno. Nesta concepção, a ética se origina de fora, da política, da razão, ou mesmo do apelo à empatia para com os outros. Ao perguntar o que precisamos saber para vivermos bem em comunidade e como devemos fazê-lo, a ética se volta para uma questão de conhecimento, de epistemologia, de elaboração e de aplicação de conceitos morais. Contudo, muitas vezes esquecemos que o ambiente educacional e o encontro pedagógico (assim como a vida) constroem-se a partir da imprevisibilidade e da

---

<sup>107</sup> No original: “*It is in the relating to an unknowable Other through the adventure of learning (and teaching), that teachers and students become psychically implicated in the very possibilities for ethical interaction.*”

incerteza. É justamente a partir das especificidades desses momentos e relacionamentos dentro do encontro pedagógico que podemos enxergar possibilidades para um agir ético (TODD, 2003) que extrapola as normas preestabelecidas e preacordadas naquele espaço.

Um exemplo disso aconteceu quando, em nosso primeiro encontro, ocorrido dia 31/07/2018, sugeri à professora colaboradora que levássemos alguns princípios e regras a serem negociados em sala de aula, de modo que aquele espaço se constituísse enquanto seguro e de aprendizagem para todas nele envolvidas. A professora Edna e eu, então, acordamos sobre esta negociação. Os princípios foram retirados do projeto *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* - OSDE (2005 apud ANDREOTTI, 2011)<sup>108</sup>, uma metodologia desenvolvida por um grupo de professoras com o Centro para o Estudo da Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham, na Inglaterra. Debruçamo-nos sobre esses princípios e concordamos que se faziam necessários para nosso trabalho com a turma de modo a respeitar sua diversidade e a melhor lidar com as diferenças ali presentes. Além disso, por meio deles, percebemos que iríamos ao encontro dos pressupostos do LCR e trabalharíamos de forma mais produtiva com aquele público. São os princípios:

- ❖ Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto;
- ❖ Todo conhecimento é parcial e incompleto;
- ❖ Todo conhecimento pode ser questionado.

As regras que se colocaram para negociação no primeiro encontro foram: respeito ao horário das aulas; tentativa de utilização do inglês pelas alunas sempre que possível; relativa flexibilização quanto aos assuntos a serem trabalhados durante as aulas; respeito aos princípios supracitados; utilização de um diário fornecido pela escola para que as estudantes pudessem registrar sua trajetória com a aprendizagem da língua e outros assuntos que avaliassem necessários; utilização de frase motivacional em inglês no início das aulas e organização da dinâmica de trabalho em

---

<sup>108</sup> Disponível em: <osdemethodology.org.uk>. Tive contato com essas leituras a partir de Andreotti (2011). Importante se faz ressaltar aqui que a professora Edna já havia tido contato com esse projeto e esses princípios no PIBID-UFPR.



sala de aula (respeitar o turno de fala da estudante; não rir das estudantes quando essas estiverem falando em língua inglesa). Essas “regras” foram discutidas em sala naquele encontro e em momentos posteriores, e foram consideradas importantes por todas.

As alunas, de uma forma ou de outra, estavam investidas na aprendizagem da língua para atuarem em outros espaços pregando a palavra de Deus em outros países, trabalhando como *au pair* ou *dog walker* em um país de língua inglesa ou dando entrevistas ao redor do mundo, como registrado em diário de campo da Aula 1 e reiterado na Aula 7, ocorridas nos dias 31/07 e 21/08/2018. Ficou acordado que nós, professoras e alunas, iríamos nos colocar para falar e escrever em inglês sempre que pudéssemos – pois ali era um espaço de aprendizagem e, para muitas, o único lugar para utilizá-lo enquanto prática social – e que nos respeitaríamos umas às outras independentemente de nossas opiniões, gostos, pronúncia, tempo de aprendizagem, diferenças ou quaisquer tipos de dificuldades que viessem a aparecer. Naquele espaço de sala de aula, portanto, se faria crucial que todas se colocassem e que escutassem umas às outras. Mais ainda: que professoras e estudantes aprendessem juntas e se incentivassem a continuar naquela empreitada.

A partir desta negociação no primeiro encontro com as alunas, iniciou-se colaborativamente a criação de um espaço de “diálogo seguro” (OSDE, 2005) que foi sendo cultivado ao longo do semestre. Assim, não era raro escutar os problemas pessoais pelos quais nossas alunas estavam passando ou os diferentes posicionamentos que cada uma tinha frente a determinados assuntos trabalhados em sala de aula que envolviam suas crenças. Não era raro também escutar uma motivando a outra a falar e perceber a paciência que sabiam que era necessária na turma, pois cada uma tinha um ritmo de aprendizagem distinto. O dissenso só pôde ser produtivo e menos violento por causa deste espaço que cotidianamente foi sendo construído por todas e reafirmado pelas professoras – que deveriam ser as primeiras a estar abertas às diferenças naquele contexto. A liminaridade feita presente no espaço da sala de aula “nos permite delinear determinados tipos de espaços ontológicos na

escola e ao redor dela”<sup>109</sup> (CONROY, 2004, p. 57). No espaço daquela sala de aula, nossos modos de ser e de conhecer foram constantemente afetados e transformados pelos nossos encontros.

Coloco este momento para contextualizar uma aula dentro do tema Direitos Humanos cujo assunto foi “I have a dream. And you?”. Após o trabalho com o discurso de Martin Luther King, Jr, “I have a dream”, a professora Edna e eu nos pusemos a perguntar qual era o sonho delas. Dentre os muitos sonhos falados em alta voz, um veio escrito na folha de uma atividade assinada por Eva:

FIGURA 10 – RECADO EM FOLHA DE ATIVIDADE

I have a dream that one  
day I'll transition into a woman  
Sounds weird putting  
it like that...  
but I just wanna be a girl.

FONTE: Acervo da autora (2021).

Eva era muito tímida e raramente interagiu com as outras alunas, a não ser quando solicitada diretamente pelas professoras. Recebi aquele recado e sorri para ela. Ao final da aula, o mostrei à professora Edna e pensamos no caso dela em sala, em como ela, já fluente<sup>110</sup> em inglês, poderia aproveitar aquele espaço para outras coisas que o ensino da língua em escola pública envolve, como a formação crítica para a reflexividade, para a ética e para o encontro com o Outro.

Lembro-me de que minha primeira atitude foi a de tentar entender o porquê de seu sonho, se tinha algo a ver com suas experiências de vida com sua família e

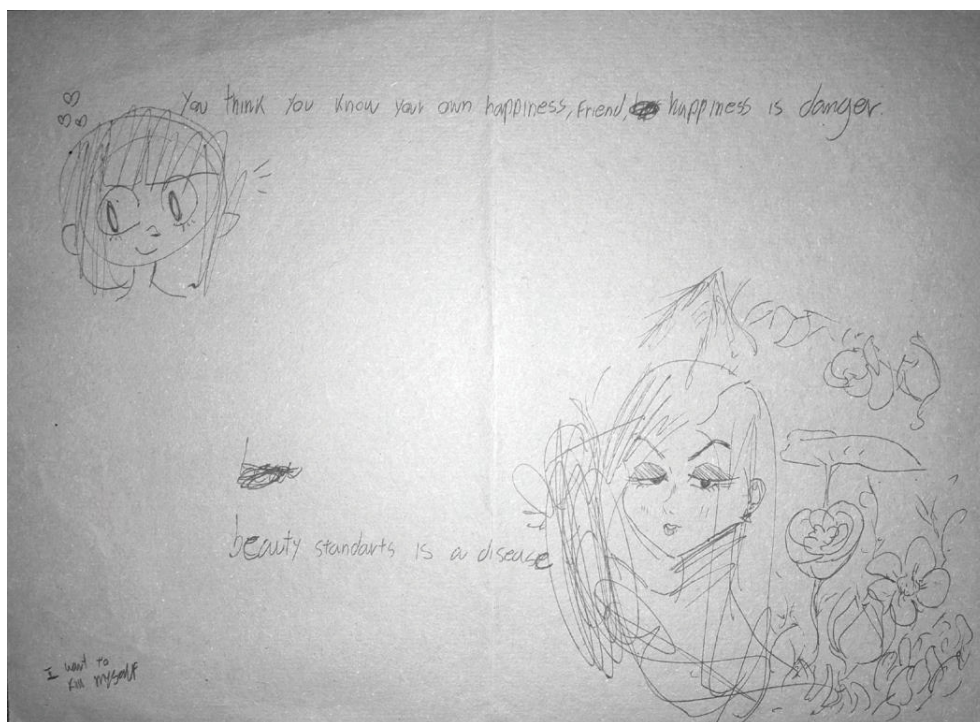
<sup>109</sup> No original: “allowing us to delineate particular kinds of ontological spaces in and around the school”.

<sup>110</sup> Por fluente entendo uma pessoa capaz de compreender e de se fazer compreender ao utilizar uma língua em seus diversos modos semióticos diante das inúmeras situações que se lhe aparecem, ou seja, uma pessoa que exista e aja por meio da língua. Neste caso, a estudante disse ter aprendido sozinha com auxílio da internet e mostrava facilidade e interesse ao responder as atividades propostas em sala de aula.

amigas. Percebi depois como isso me mostrava o costume que eu tinha de racionalizar as coisas e de tentar ver o Outro somente a partir de minhas referências e identidades. O entendimento de que relacionar o desejo da aluna a questões de família ou criação era uma atitude violenta veio com o passar do tempo, das aulas, das leituras que faço e do contato com ela. Esforcei-me para vê-la como um Outro cuja face me chamava ao encontro e que este encontro precisava de amor. Não que eu fosse capaz de ajudá-la – ela precisava de ajuda? –, mas eu precisava sair de mim para ir ao encontro dela. Esse seria um agir ético. Esta “confissão” se deu naquele espaço porque tanto ela quanto nós, professoras, fomos capazes de lê-lo enquanto seguro, mesmo que naquele momento a conversa se desse entre a aluna e as professoras e não entre todas que dali faziam parte.

Decidimos, assim, colocá-la para ajudar as colegas durante as atividades em grupo e a não a impelir a falar em voz alta, pois percebemos que isso causava grande ansiedade nela. Diante do conforto que ela sentia diante da língua inglesa, resolvemos que ela participaria das aulas como pudesse, sem sermos injustas para com as outras estudantes. Digo isso porque, como na modalidade não há avaliação formal exigida para a aquisição do diploma, mas sim a presença e participação das alunas, teríamos de lidar com as ansiedades e percepções das outras alunas que concordaram se expor, enquanto ela pouco o fez. Com o tempo, percebemos sua maior participação em aula e, a partir de momentos mais e mais frequentes em que a percebíamos sorrindo, que nos pareciam sinais de que as aulas estavam lhe sendo proveitosas, que estávamos acolhendo seu rosto e que a aproximação das colegas também a estava levando a permanecer naquele meio. Com esta descrição, almejo sublinhar o agir ético como um processo e uma necessidade em todos os contextos, principalmente o escolar. Avalio que foi a partir do tempo e do acolhimento de sua face pelas professoras e suas colegas de classe que ela se sentiu à vontade para, em uma aula posterior, escrever em letras miúdas, no canto inferior esquerdo do papel de outra atividade:

FIGURA 11 – ATIVIDADE METÁFORA SOBRE BEAUTY STANDARDS



FONTE: Acervo da autora (2021).

Em meio às atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula, Eva me entregou uma folha de papel que continha uma atividade anterior (Figura 11). Mostrei o papel com desenhos e a mensagem “I want to kill myself” à professora para pensarmos no que poderíamos fazer, pois entendemos aquele como sendo um pedido de socorro, um diálogo que chamava a nossa responsabilidade. No intervalo, conversamos com outras professoras e pedagogas e decidimos chamar Eva em particular, eu e a professora, para escutá-la. Este momento de diálogo, de escuta e de não apagamento do Outro se mostrou fulcral para todas ali envolvidas.<sup>111</sup> Avalio-o enquanto um momento de aprendizagem não violenta, um momento de formação e de encontro com o Outro tanto para as professoras quanto para a estudante, que se mostrou melhor após nossa conversa.

<sup>111</sup> Por uma questão ética e de respeito, decidi não entrar em detalhes sobre o que foi conversado com a aluna. Limito-me a dizer que a aluna estava passando por problemas familiares, financeiros e relacionados ao seu processo de transição.

De acordo com Lévinas (1988), as condições para o agir ético e a possibilidade para o ensino e aprendizagem só são possíveis no encontro entre o Eu e o Outro. Em suas palavras, ensinar

É [...] *receber* de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exactamente: ter a ideia do infinito. Mas isso significa também ser ensinado. A relação com Outrem ou o Discurso é [...] uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contenho (LÉVINAS, 1988, p. 38, ênfase no original).

Esse receber não está na transmissão de conhecimento entre alguém que sabe e alguém que não sabe, algo que ocorreria passivamente por parte de quem não sabe. Não significa também conduzir a aluna a descoberta de suas verdades latentes. Na relação entre professoras e alunas, ambas aprendem e são ensinadas (FREIRE, 2020; FREIRE; MACEDO, 2005; LÉVINAS, 1988). O episódio relatado materializa essas palavras no sentido de que, no papel de professoras, recebemos muito além da capacidade de nós mesmas; ali, experimentamos o infinito, um pouco do que Eva nos oferecia justamente porque aprendemos a tentar não a reduzir a nós, acolhê-la em sua unicidade, diferença e vulnerabilidade. E Eva parece também ter acolhido o ensinamento, as nossas palavras e o nosso ser que se oferecia a ela, demonstrado por meio de sua abertura a nós, de sua maior participação nas aulas, de seus recados nas atividades e de sua permanência em sala de aula. Ensiná-la, naquele contexto, implicou receber algo externo a nós e que nos cumulou de experiências e conhecimentos que não tínhamos. Ensinando nos deixamos ser ensinadas. Com isso, argumento que o ensinar é constitutivamente ético e nasce somente na relação com a alteridade.

Neste sentido, Lévinas chama as professoras a refletirem sobre sua responsabilidade em lidar com a alteridade no contexto escolar e, colocando a alteridade como condição para a aprendizagem, alerta-as para o compromisso ético que possuem e para as possíveis implicações de suas escolhas. De fato, para que nós, professoras, participemos de formas menos violentas de relacionamento com a alteridade, necessário é que sejamos aprendizes também, que nos abramos ao Outro e

nos desarmemos de nossas respostas prontas para tudo. Esse relacionamento ético exige que nós escutemos os significados propostos pelas alunas, exige que olhemos o rosto que fala, pois “a manifestação do rosto já é discurso” (LÉVINAS, 1988, p. 53).

Todd (2003) destaca dois modos de interação a partir do rosto do Outro: 1) o chamado a aprender a ser e a tornar-se, de modo que as professoras coconstruam espaços sociais de encontro com a alteridade e 2) a abertura indispensável da professora aos sentidos produzidos pelas alunas, bem como a suas sensibilidades e vulnerabilidades. Em contrapartida, as alunas têm por responsabilidade estar abertas à diferença e receber mais do que lhes é ofertado, como uma resposta ética diante do ensino.

Em relação aos modos de interação supramencionados, trago um momento da aula de 14/09/2018 ainda dentro do tema Direitos Humanos. A professora e eu perguntamos à turma quais eram os nossos direitos essenciais. Ao passo que as alunas iam citando, eu os escrevia a giz no quadro. Como se pode ler no excerto a seguir:

**Excerto 57**

Os alunos disseram que todos tínhamos direito à vida, a amar e a ser amado, a comer, ao lazer, à escolha de um bom emprego, a ser respeitado, à vestimenta, ao sono, à moradia, a ter direito, a professar uma fé/religião, a votar, à educação, à justiça, a ir e vir, à liberdade de expressão (livre arbítrio), à valorização do professor, à igualdade de direitos, à equidade. Outros ainda comentaram que tudo se resumia ao respeito mútuo. Em suas palavras, “minha liberdade termina onde começa a sua”. Escrevi todos os direitos sobre os quais comentaram no quadro para que os ajudasse a entender o vocabulário e a temática dos direitos humanos. (Diário de campo – Aula 12 – 14/09/2018).

Após esse *brainstorming*, um breve diálogo surgiu das alunas quanto ao lema político escrito na bandeira do Brasil, talvez por refletirem naquele breve momento entre uma atividade e outra sobre a ausência desses direitos ditos universais em suas vidas cotidianas:

**Excerto 58**

**Paulo:** [falando com certa revolta no olhar olhando para os outros alunos e para as professoras] A bandeira do Brasil tem “ordem e progresso” e não vemos nada disso... só corrupção!

**Edna:** [Olhando para a turma e para ele] Então quais palavras deveriam estar ali? O que vocês acham melhor para o país?

**Alunas:** “A união faz a força”, “paz e harmonia”, “amor ao próximo”, “paz e respeito”, “futebol e religião”, “alegria e ousadia”, “honestidade”. (Diário de campo – Aula 12 – 14/09/2018).

Dessas respostas passamos a um texto do livro didático que trazia trechos, em inglês, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Lemos os trechos conjuntamente e as professoras traduziram os termos desconhecidos pela turma. A cada direito, acontecia uma discussão por parte tanto das alunas quanto das professoras sobre a efetivação daquela declaração. Enfatizo um momento simples, porém que muito me chamou a atenção. José, ao ouvir aqueles direitos, perguntou: “Professora, como posso requerer o direito à moradia?” (Diário de campo – Aula 12 – 14/09/2018).

Refleti rapidamente para responder-lhe, citando alguns programas do Governo Federal que auxiliavam famílias de baixa renda a obterem seu imóvel e, ajuntando a essa conversa, finalizei afirmando que os direitos não eram garantia apesar de estarem escritos em um documento, mas que ter conhecimento sobre eles nos ajudava a reivindicá-los. Olhando retrospectivamente para este diálogo, percebi como tendo a fazer certas suposições sobre quem são as alunas que ensinamos, sem ao menos questionar se o assunto seria motivo de dor, de revolta, ou de falta para elas, ou seja, em um exercício de entendimento do Outro. Não levei em consideração se todas tinham um local para viver, se tinham alimento, se já haviam sido presas por quaisquer motivos, enfim, situações que as discentes foram compartilhando conosco ao longo das aulas que foram fortalecendo o laço criado entre nós, mas que, ao serem trazidas para a sala de aula de forma explícita pelas professoras, podem ter reforçado a violência sofrida pelas alunas. Pensei, sim, que aquele seria um momento para pensarmos sobre as distintas experiências que as pessoas vivenciam, para questionarmos o que entendíamos por direito e quem tem direito e quem não tem, e para refletirmos sobre a urgência em se exercitar uma atitude de suspeita diante de tantas verdades naturalizadas em nossas vidas.

Esta simples pergunta não serviu de alerta somente para mim, mas também para a professora Edna sobre a diferença e a unicidade de cada Ser, como pudemos conversar após a aula e em outros momentos sobre a situação deste aluno. Foi para nós duas um alerta no sentido de evitar atitudes colonizadoras, que nos levam a



prescrever o que é melhor para nossas alunas e que lhes dão o que necessitam segundo suas boas intenções e entendimentos. Ao mesmo tempo, serviu como um chamado a todas a aprender com os conhecimentos trazidos por cada uma, bem como a aprender a se relacionar com o Outro de forma amorosa.

Ainda nesta aula,

#### Excerto 59

Tendo feito esta atividade, passamos dois vídeos: um sobre a justiça (Pena, do Porta dos Fundos) e outro sobre cota racial para entrada em universidades (Cota não é esmola, de Bia Ferreira). [...] Os alunos riram muito do primeiro vídeo. Perguntei se eles viam algo em comum com o que havíamos discutido. Eles disseram que tudo. Que a gente ria, mas era o que acontecia com muitas pessoas hoje. Ester disse que não havia nada, porque estávamos falando de coisas sérias e ali era para rir, uma comédia. Expliquei o sentido da comédia, da sátira com situações como a retratada. Depois, mostrei o segundo vídeo, gravado em Curitiba. Os alunos escutaram com muita atenção. A professora e alguns alunos disseram que era uma música linda. José perguntou o que era cota. Falamos, então, sobre a história do negro e da educação no Brasil, sobre a presença de negros e de estudantes de escola pública na UFPR. Reiterei que a exclusão e o preconceito mencionados não aconteciam somente com negros, que ali era uma das histórias (e José lembrou que era incompleta, do perigo da história única) possíveis, que era minha opinião e que eles tinham espaço para discordar sobre o tema. [...] Na aula, achei muito interessante que quando os alunos falam algo que o outro discorda, eles deixam bem claro suas opiniões, sem querer agredir, com respeito, mas não se calam. Paulo até comentou que seus colegas de trabalho o chamam de baiano, que não procuram conhecê-lo por quem ele é, mas pelo seu local de origem (Paulo fez este comentário quando falamos sobre discriminação por fé, por cidade, por região, etc.). (Diário de campo – Aula 12 – 14/09/2018).

Leio essas observações como uma resposta ao chamado a aprender com o Outro e à abertura das professoras a aprender com suas alunas e das alunas umas com as outras<sup>112</sup>. Assumo, com Todd (2016), a necessidade de lidar com assuntos próprios do cotidiano das estudantes, com questões que perpassam suas vidas, e não somente com os conteúdos formais ofertados pela instituição escolar. A vida das alunas não para na porta da escola no início da aula e continua ao toque do sino para irem embora. O tempo que elas passam ali é breve e a escola não pode ser um lugar

---

<sup>112</sup> Li a abertura da professora a partir de relatos feitos por ela ao longo de nossas entrevistas e conversas informais. Sempre lembrava como tinha de pesquisar para melhor responder às dúvidas que as alunas lhe colocavam, ou ainda quando elas compartilhavam experiências marcadamente pessoais. Já a abertura das alunas pode ser observada nos modos como reagem a situações de discordância, ao não se calarem mas, ao mesmo tempo, escutarem as demais com atenção.

que se exima dessas realidades. A sala de aula é, sim, este espaço de sociabilidades propício à abertura de si ao Outro.

Ainda, com vistas a buscar alternativas para lidar com o que é injusto e violento no ambiente educacional, Todd propõe o redirecionamento de nossas ações para o Outro, para a diferença – e não para a formação de similaridades e homogeneidades, como o esperado pela escola moderna – sem reduzir este Outro ao meu conhecimento, à minha representação sobre ele no mundo. Ao olhar para as condições que possibilitam o agir ético em relação à alteridade, a ética passa a ser vista como “*momentos de relacionalidade que resistem à codificação*”<sup>113</sup> (TODD, 2003, p. 9, ênfase no original), isto é, como momentos imprevisíveis e subversivos de abertura, escuta e atenção ao Outro. O foco ético em ambiente educacional passa a ser não como eu entendo o Outro (no que seria uma perspectiva colonizadora mesmo que bem intencionada), mas como eu me relaciono com esse sem reduzi-lo a mim e ao meu entendimento sobre ele. Em outros termos, a mudança consiste em suspender a razão, mesmo que temporariamente, para se pensar ética a partir da sensibilidade e do afeto, como nós, professoras, buscamos fazer a todo momento na sala de aula de EJA. Nosso relacionamento envolveu respeito, sorrisos, lágrimas e abraços, além de muitos questionamentos e conhecimentos produzidos e legitimados em sala de aula.

Uma das formas alternativas apresentadas por Todd (2003) como uma possibilidade ética na educação se dá por meio da aprendizagem *com* o Outro. Para que isso ocorra, fulcral se faz pensar na dimensão ética que o encontro com a diferença exige e o modo como o afeto participa deste encontro. Para Lévinas (1980), o afeto está relacionado à potencialidade de o encontro com o Outro trazer à tona a responsabilidade sem esperar a ação do Outro em retorno, sem que um seja reduzido ao Outro, sem que suas diferenças e subjetividades sejam apagadas. Nesta perspectiva, o encontro com o Outro – sociabilidade – se dá como condição primeira e anterior a qualquer aprendizagem. Aliás, esse encontro possibilita que aprendamos a nos tornar continuamente e que também desaprendamos nossas identidades pretensamente fixas (TODD, 2016). Ademais, há momentos não violentos que podem ser aproveitados em sala de aula, momentos que interrompem o processo de

---

<sup>113</sup> No original: “*moments of relationality that resist codification*”.

formatação ou apagamento muitas vezes envolvido no ensino de conteúdos alheios à vida das alunas, predeterminados por um currículo dissociado da realidade vivida pela comunidade escolar. Um exemplo é quando as alunas aproveitam o espaço da sala de aula para compartilhar sobre suas vidas e o que estão passando, seja essa situação difícil (aprisionamento pela polícia) ou de júbilo (a ida ao rodeio em Barretos). Momentos de não violência dão abertura a diferentes modos de relacionalidade, como empatia, amor, culpa e escuta (TODD, 2003). Esses modos enfatizam a complexidade de se aprender a partir da diferença, além de promoverem condições para uma atitude ética no ambiente educacional.

Segundo Todd (2001, 2003), esta ética do aprender *com* interliga três pressupostos: 1) educação enquanto um lócus de ética implicada; 2) qualidade dos relacionamentos e 3) ensino responsável e responsivo a partir da ignorância e da humildade. O primeiro trata de uma ética implicada, já existente no espaço das práticas educacionais, que oferta a possibilidade de se trabalhar a diferença a partir das especificidades dos relacionamentos presentes em sala de aula. Para que isso ocorra, exige-se atenção ao que fazemos quando nos engajamos com o Outro, seja no ensinar ou no aprender, com vistas a explorar relações não violentas de convivência. O segundo tangencia nosso olhar para observar como as relações com as quais verdadeiramente nos engajamos reverberam nas pessoas envolvidas, isto é, como a alteridade é preservada diante desse encontro com o Outro. O terceiro sublinha a necessidade de as professoras estarem abertas, em uma atitude de humildade, ao exercício docente em sala de aula, bem como apreciarem o infinito desconhecido que é o Outro se quiserem que sua prática seja responsável e responsiva. Caso isso não ocorra, a tendência é continuarmos presas ao conhecimento *sobre* o Outro, pois ao pensar que entendo o Outro, o reduzo ao meu conhecimento, à minha totalidade, transformando-o em um objeto. Quando, porém, eu me abro e me exponho ao Outro, sou capaz de escutá-lo, de ser afetado por sua narrativa, de aprender a partir de sua alteridade.

Esta atitude com relação ao Outro aluna, ao Outro professora, enfim, exige o reconhecimento de nossas ignorâncias e humildade frente a nossa prática. Implica ainda nosso desarmar da necessidade de saber, supor, racionalizar e controlar tudo ao

nosso redor (TODD, 2003). É uma atitude de não esperar o esperado (PENNYCOOK, 2007, 2012). Com isso, por mais que aprendamos coisas, não o fazemos de forma egoísta, mas responsiva/dialógica.

Assim, concordo com a estudiosa quando afirma que

aprender *com* ao invés de aprender *sobre* nos permite um engajamento com a diferença que perpassa espaço e tempo. Este aprender enfatiza o aqui e agora da comunicação, reconhece o passado, ao mesmo tempo em que age com vistas ao futuro; ademais, permite a atenção à singularidade e à especificidade dentro da pluralidade que é a nossa vida social. É somente quando aprendemos com os outros que podemos responder com a humildade necessária para assumir responsabilidades. E parece-me que o movimento em direção a um horizonte ético de possibilidades é o motivo pelo qual a educação para justiça social luta.<sup>114</sup> (TODD, 2003, p. 16).

Outra alternativa ofertada pela autora é entender o Outro por meio do cultivo de uma “capacidade negativa” (*negative capacity*, em inglês). Este conceito, cunhado pelo poeta John Keats, implica a capacidade do Ser de existir, ser e agir em meio às incertezas e dúvidas sem a busca ansiosa da razão. Nesta perspectiva, seria um espaço de sensibilidade, um estar no mundo aberto ao desconhecido e ao que não se pode conhecer sem estar fundamentado necessariamente na razão, que exige do Ser uma resposta adequada a tal conhecimento. (TODD, 2016). A capacidade de conviver bem diante da incerteza, da imprevisibilidade e da instabilidade da vida apresenta-se como um valor ético que possui ainda um significado educacional (BRITZMAN, 2009 apud TODD, 2016).

A autora afirma ainda que “olhar para o outro só é possível na medida em que eu consigo suportar a vulnerabilidade e a exposição como uma experiência sentida realizada por meio do encontro. É essa sensibilidade que leva a uma prática ética da

---

<sup>114</sup> No original: “*learning ‘from’ as opposed to ‘about’ allows us an engagement with difference across space and time, it focuses on the here and now of communication while gesturing toward the future and acknowledging the past; it allows for attentiveness to singularity and specificity within the plurality that is our social life. It is only when we learn from others that we can respond with the very humility necessary for assuming responsibility. And moving toward such an ethical horizon of possibility seems to me to be what social justice education is all about.*”

vida.”<sup>115</sup> (TODD, 2016, p. 103). Assim, é a proximidade o “movimento” da subjetividade; só no encontro com o Outro que me torno Eu e me coloco em relação com a diferença.

Em face à reflexão proposta, Todd (2016) nos ajuda a repensar a educação e a buscar alternativas para pensar eticamente nos encontros que temos com o Outro, sem o aprisionar em nossos quadros cognitivos e racionais de produção de sentidos. Enquanto professoras, nós somos incentivadas a fomentar a criação de espaços em que a negociação de sentidos e de identidades possa acontecer, em que possamos explorar outras maneiras de ser e de estar no mundo, em que possamos mais questionar do que dar respostas, em que o mistério e a incerteza sejam bem-vindos, enfim, em que possamos proporcionar momentos de bem-estar e de aprendizagem de conhecimentos não só relacionados ao conteúdo curricular, mas à vida das alunas a partir de um agir sempre ético, pois “mesmo que a maior parte do tempo em sala de aula seja utilizada para conhecer mais e melhor, esses pequenos intervalos com o sistema são necessários para nutrir a vida para além do desempenho cognitivo”<sup>116</sup> (TODD, 2016, p. 104-105) das alunas. Mais do que preparar para a vida futura, como frequentemente ouvimos ser a função da educação na sociedade, devemos nos engajar com a vida no tempo presente, seja em sala de aula ou fora dela, em suas certezas e incertezas, facilidades e dificuldades.

### 6.3 TORNANDO-NOS OUTRAS

Nesta seção, discuto a partir das experiências vividas com a professora, baseada principalmente em Deleuze e Guattari (1997), que o movimento e a crise são constitutivos da vida, humana e não humana. Para os autores, de fato, a mudança é o estado natural das coisas e, assim sendo, o movimento é um tipo de transformação qualitativa da vida. Mais: o corpo existe num contexto que está em permanente movimento. Por isso,

---

<sup>115</sup> No original: “[...] attending to the other is only possible to the extent I can bear the vulnerability and exposure as a felt experience occasioned by the encounter. It is this sensibility that leads to an ethical practice of life.”

<sup>116</sup> No original: “even if most of the time in classrooms is spent on knowing more and knowing better, these small breaks with the system are necessary for nourishing life beyond cognitive performance”.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55, ênfase no original).

*Tornar-se*, diferente de almejar um certo fim, incorpora um estado de transformação constante pelo qual todo ser passa e que não tem fim; é como um vir a ser que não tem um objetivo final, não tem uma forma última a que se almeja. Só se sabe que vai ser diferente e sempre movente. Ademais, ele não é unitário, mas uma coletividade molecular, uma rede de conexões, um rizoma. Por isso, para existir no mundo precisa-se desprender do todo, da completude, do absoluto e olhar para o minoritário. Como um ponto de partida, o caminho é o que resta, é a nossa morada.

Dito isso, trago uma breve reflexão sobre a minha transformação a partir do encontro com a professora e com as alunas e da professora a partir do seu contato comigo e com a turma.

Mesmo com experiência no exercício da docência no ensino regular, em universidade e em cursos de idiomas, não havia tido antes contato algum com qualquer formação institucional voltada à modalidade EJA, como mencionei no Capítulo 1. Por isso, antes mesmo da minha presença no trabalho de campo fui ler os documentos parametrizadores específicos que regulamentam a EJA, tomar contato com pesquisas realizadas neste contexto e conversar com quem já havia trabalhado com esse público. Entrei em contato informalmente com duas professoras com ampla experiência em ensino de inglês na EJA, vindas de contextos diferentes, sobre suas percepções acerca do perfil do público, da (des)valorização da modalidade, do funcionamento da EJA em cada escola, do conteúdo programático, do material didático, do tipo de planejamento feito, de seu interesse com relação à essa modalidade.

Assim, no período de observação do Colégio e das aulas, antes de adentrar a sala de aula e iniciar a colaboração, liguei para a professora para saber sua posição quanto à pesquisa, se era de seu interesse e quando e em qual modalidade de ensino e turma poderíamos trabalhar, como descrevi no Capítulo 2. Daquela conversa, rememoro quando ela citou a turma de EJA e de sua dificuldade em encontrar materiais específicos que agradassem aquele público; contudo, o que me marcou foi

quando falou do grande número de alunas desistentes e de sua dedicação às alunas da modalidade EJA na certeza de que alguma sairia transformada dali. Não que eu pense que seja nosso dever transformar a vida das pessoas – não temos garantias nem poder para isso, mas acredito, com Freire, Lévinas e Bakhtin, que estou neste mundo para transformá-lo a partir do meu contexto, a partir da transformação da minha forma de agir e de ler o mundo e a mim mesma, tudo isso tendo em vista um agir ético e responsável para com o Outro.

Após acordadas as questões iniciais e burocráticas da pesquisa, a professora me convidou para ir assistir a uma de suas aulas na EJA, no ensino fundamental. Lá chegando, logo percebi algo diferente: a professora não estava no centro da sala de aula, fazendo um *warm-up* ou explicando algum conteúdo em alto e bom som para todas as alunas. Ela andava de cadeira em cadeira para saber as dúvidas de cada uma e a cada uma ela ia explicando o que havia pensado para aquela aula. Ela via todos em suas especificidades e tempos, não se detendo ao conteúdo de forma rígida. O material era xerocado, algumas cópias de uma atividade que ela pensou que as alunas iriam gostar (naquela aula, adjetivos relacionados a sentimentos a partir da pergunta “*How do you feel today?*”). Revelou-me, depois, que atuava em sala de aula de acordo com as alunas; se tinham dúvidas quanto à gramática, ela levava os tópicos gramaticais e os explicava, sem se fixar a um tipo de metodologia de ensino de línguas rigidamente. Ainda, disse não se prender à pronúncia da língua tampouco ao ensino dela em suas aulas, e suas alunas eram cientes disso. Esta afirmação veio acompanhada de um pedido: para que durante a colaboração, eu pudesse focar o trabalho com a pronúncia com ela e com as alunas, tendo em vista que sua formação inicial não havia contemplado esta área do ensino de línguas e que ela achava que era importante ser trabalhada. O que aprendeu sobre pronúncia havia sido fruto de sua participação nos cursos do NAP e de seu interesse pelo estudo contínuo da língua, explicou.

Naquele momento vi que teria de aprender com ela como ensinar naquele contexto, pois, após anos de prática, tendemos a reproduzir o que aprendemos e a minha prática era de falar com todas as alunas ao mesmo tempo e depois prestar atenção às suas especificidades ao passo que eu ia me movimentando pela aula.



Outra coisa que me causou estranheza foi a atividade passada às alunas (cf. Anexo 3). Pensei sobre qual seria a importância de pedir para as alunas desenharem os rostinhos da folha em seus cadernos e buscarem no dicionário o que elas achavam que aquela expressão significava e qual o contexto para aquilo. Não me detive nesses pensamentos. Aproveitei aquele instante para ler a sensibilidade que a professora tinha para com suas alunas diante daquele contexto onde os imprevistos eram constantes.

Naquele dia, em nossa conversa depois da aula, a professora comentou que aprendizado é conhecer o Outro, aprender com o Outro. Disse-me ainda que era muito honesta e que dizia às alunas quando ela não sabia das coisas e que pedia auxílio a suas colegas de trabalho. Esta atitude me alegrou, pois era justamente a abertura que estava procurando para tentar fazer algo diferente das aulas já tão conhecidas e baseadas no ensino de gramática e na tradução linguística de textos, algo que respondesse produtivamente àquele contexto e que satisfizesse às professoras que se engajariam na colaboração, além de sua atitude se relacionar aos meus quadros de referência sobre os quais ainda não havia comentado. Seu acolhimento em sala me pedia para criar materiais didáticos para serem utilizados naquele contexto, pois, segundo ela, era o que via como necessário naquele momento. O que fizemos, porém, foi muito além do material didático e constituiu-se enquanto uma formação continuada para ela e para mim.

Ciente do meu lócus, a professora disse que já trabalhava com Letramento Crítico, que sempre havia se interessado por este viés mais questionador e que o projeto PIBID-Inglês da UFPR havia trabalhado por um longo tempo com ela, na perspectiva do LC, o que tinha sido de grande aprendizado. Em suas palavras, “No PIBID, com os jovens, eu peguei a essência, o melhor de cada um deles e trouxe para mim. [...] Quando você trabalha junto com outras pessoas, você reconhece o que funciona e o que não funciona, e sempre melhora esse trabalho” (Entrevista, 22/12/2018). Em nossos primeiros encontros, nos quais levei um rascunho do meu projeto para discutir com ela o que eu estava pensando como formação e o que me embasava teoricamente, ela me perguntou qual era a diferença entre o LC e o LCR e o que significavam os termos expostos no título: “agência” e “emergência”. Leio esta abertura como um movimento de sair de si e de se abrir para aprender com o Outro

que foi sendo exercitado em cada conversa que tínhamos e em cada aula que, entusiasticamente, planejávamos, desenvolvíamos e analisávamos. O movimento certamente não foi só de mim para a professora. Ao conversar sobre esses fundamentos do LCR, estava eu mesma aprendendo e vendo possibilidades de materialização desses conceitos e dessa reflexividade em uma sala de aula concreta, com necessidades específicas. Estava eu mesma me apropriando dos conceitos e construindo sentidos com a professora e estávamos nós nos engajando no exercício reflexivo e problematizador de nosso agir crítico. Muitas vezes nos perguntamos, explícita e implicitamente, questões como será que estamos sendo críticas? Será que estamos buscando doutrinar nossas alunas? Será que estamos permitindo que elas nos modifiquem a partir de suas percepções de mundo? Será que estamos nos abrindo para aprender com elas? Será que queremos reduzi-las e formatá-las às nossas perspectivas porque as achamos mais produtivas? Será que é possível nos engajarmos em práticas críticas ou estarmos atentas aos momentos críticos em sala de aula (PENNYCOOK, 2004, 2012) fora do ambiente de pesquisa, isto é, no cotidiano escolar? Será que em nossos relacionamentos fora da sala de aula estamos agindo de forma crítica também? Nossos entendimentos de letramento e mesmo de criticidade foram sendo construídos e ressignificados a cada atividade em sala de aula, daí o nosso devir-professoras-aprendizes.

Em relação a minha posição na pesquisa, enfatizei repetidamente durante nossa colaboração o meu papel enquanto professora, colega de trabalho dela, justamente para que não houvesse o tradicional sentimento de diminuição, fechamento e falta por parte dela e de egoísmo e falta de humildade por minha parte. Afinal, ambas reconhecemos que fiz algumas leituras que ela ainda não fez e que ela possui muita experiência profissional, sendo essas as diferenças mais notáveis enquanto pesquisadora e professora. Para as alunas, apresentei-me enquanto uma professora que era, e disse que estava ali para aprender com elas e com a professora sobre a modalidade EJA. Aqui penso em meu devir-professora-formadora, inicialmente potencializado por minha formação e pela posição de pesquisadora, mas cotidianamente desafiado e fomentado pelos encontros com as outras participantes da pesquisa, do Colégio e de todo o meu entorno. Sim, não posso esquecer que meu

chamado à existência se deu a partir das presenças e das ausências de muitas outras, de que as vozes que me constituem são plurais e diversas, que buscam uma coerência diante das contradições da vida, e de que eu sou um elo da cadeia da vida e do discurso, em termos bakhtinianos. Muitas foram as leituras antes, durante e depois da pesquisa e essas aconteceram em diálogo com a orientadora, com as colegas das disciplinas do doutorado, dos grupos de pesquisa, do trabalho, com colegas pesquisadoras em congressos, enfim, aconteceram no encontro com vários Outros – que não apagam os encontros já vividos e que continuam reverberando em minha formação. Com isso, leio o respeito da professora como confirmação do estabelecimento entre nós de uma relação de afinidade e de confiança, sendo ela única e eu também, fazendo ela o que só ela podia fazer diante da sua existência e lugar no mundo – no Colégio, na vida dos alunos, na comunidade escolar – e eu, em minha posição, também – na universidade e no Colégio, no contato com aquela comunidade daquele bairro, naquela disciplina daquele período.

Considero, ainda, diante do exposto, que a professora colaboradora também estava no processo de devir-professora-formadora, pois a formação continuada aconteceu em colaboração. As vivências dela com sua fonoaudióloga, ensinando-a a utilizar a voz corretamente em sala de aula, com suas professoras em sua graduação e em sua pós-graduação na lida com a didática em sala de aula e com a necessidade de estar com e para as alunas, com as outras professoras das diversas disciplinas da escola no compartilhamento de projetos, leituras e experiências exitosas e não exitosas, com diversas pesquisadoras, graduandas em estágio, alunas de PIBID e suas experiências singulares na escola, com todos os encontros dentro e fora da sala de aula que aqui tenho considerado como parte da formação permanente, da formação em devir dela. Essas são algumas das experiências compartilhadas para além de nosso contato dentro e fora da sala de aula, dialogando sobre assuntos educacionais e cotidianos que reverberam em que tipo de professoras somos e queremos ser, que tipo de escolas temos e queremos construir, quem são nossas alunas e como podemos ser com elas. Com tudo isso, fomos nos auxiliando em nosso devir-professoras-formadoras.

Nossa abertura uma à outra nos favoreceu uma colaboração em pesquisa e em ensino sobretudo leve, engajada e amigável, isto é, nossa abertura ao chamado do rosto uma da outra, como Lévinas diria, nos colocou em relação e esta promoveu nossa constante aprendizagem. Mais do que isso: entendemos que esta formação é permanente (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016), que se abriu a partir de conexões/relações com as alunas, seus sentimentos e emoções, suas visões de mundo, com o concreto daquela sala de aula, do quadro, do giz, do projetor, das carteiras e de como elas estavam dispostas, com as professoras, seus conhecimentos, suas presenças e ausências, com as outras professoras das distintas disciplinas e de seu olhar atento (e mesmo desconfiado) para conosco, com as terças e as sextas-feiras à noite, com as chuvas e o clima que fazia a cada dia, com o lanche delicioso preparado pelas merendeiras, com o artesanato feito pelas mãos cuidadosas de Lourdes<sup>117</sup> para levarmos um material didático caprichado para a sala de aula, enfim, e que continua em um outro espaço e tempo. Esta perspectiva de formação rizomática, como uma *assemblage*, nos permitiu ver que estamos diariamente sendo, estando, agindo e aprendendo, portanto, sempre em estado de devir (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1997; MASNY, 2012; LEANDER; BOLDT, 2012).

A postura de abertura ao Outro, com seus sentimentos, cansaços e humanidade foi o que se constituiu enquanto nosso agir ético, movente e acolhedor à alteridade (BAKHTIN, 2017, LÉVINAS, 1988, TODD, 2003, 2016). Eu aprendi não somente sobre o espaço da EJA com as experiências de vida daquelas agentes, mas aprendi com e a partir dele sobre o ambiente escolar em geral. Aprendi sobre as complexidades da escola, sobre as relações complicadas entre professoras e alunas, pais, mães, responsáveis e professoras, professoras e pedagogas, professoras e professoras, enfim, sobre a cultura escolar daquele Colégio, sobre as transgressões das alunas e como posso lidar com elas, por exemplo. Ao me abrir ao Outro sem tentar apagá-lo ou entendê-lo, aprendi com e vivi com os Outros que também são Eus.

Como Todd (2003, p. 27) assevera, “a pedagogia é um processo de aprender a tornar-se”<sup>118</sup> e a nossa formação se deu assim. O adjetivo “continuada” foi por nós lido

---

<sup>117</sup> Nome fictício atribuído à funcionária do Colégio.

<sup>118</sup> No original: “*Pedagogy is a process of learning to become.*”

como cotidiana, no aqui e no agora, com o Outro estudante – açougueira, montadora de drywall, dona de casa, costureira, faxineira, missionária, barbeiro, cabeleireiro, adulta, jovem, constituída por narrativas plurais, múltiplas –, professoras, pedagogas, coordenadora, diretora, assistentes de limpeza, cozinheira, enfim, sem fixar identidades, com o Outro que é absolutamente diferente de mim e que no encontro me constitui.

Quanto à nossa abertura às alunas, trago essas falas para mostrar que a ética, a transformação e a aprendizagem se dão na sensibilidade e não na razão (LÉVINAS, 1988, TODD, 2003):

Excerto 60

Ester: [...] o ensino que vocês dão é muito completo. Eu achei muito legal todas as aulas. Você é muito simpática, não tem nem o que falar [...] A professora também é muito simpática. Eu já tive aula com ela o ano passado também. Eu não consigo memorizar, mas eu aprendi muito. De repente eu não consigo falar as palavras, mas eu não posso dizer que eu não aprendi por causa disso. Mas tipo assim, eu entendo mais ou menos já algumas coisas, assim, mas eu tô aprendendo. (Entrevista, 20/11/2018).

Isabel: O papel do professor é escutar o aluno. Porque a gente tem muita experiência de vida, mas em sala de aula a gente não teve isso (Entrevista, 20/11/2018).

Mais do que acesso ao conteúdo, às páginas do livro, ao trabalho com temas e com a gramática como elas queriam (o que foi mencionado por várias alunas na entrevista no dia 20/11/2018), foi a nossa disponibilidade e atenção ao ser único delas o que parece ter lhes agradado e conduzido à aprendizagem, inclusive dos conteúdos. Não desejo com isso negar a relevância e o espaço do conteúdo curricular na sala de aula de línguas na escola pública, mas sinto a necessidade de enfatizar a descentralização da aprendizagem das participantes, a urgência de se construir conhecimentos conjuntamente e de implicar a vida concreta, bem como os imaginários e os desejos das alunas e das professoras em sala de aula.

Como Monte Mór (2019)<sup>119</sup> insiste, o ensino de inglês (e eu estendo a toda e qualquer disciplina escolar) é algo que deve ir muito além do conteúdo entendido como

---

<sup>119</sup> Palestra ocorrida no II ENALI no dia 24 de maio de 2019 promovida pelo Grupo de Pesquisa em Aquisição e Ensino de Língua Inglesa do DALEM, na UTFPR, Curitiba-PR.

disciplinar; deve lidar com questões da contemporaneidade que interferem direta e indiretamente na educação e mais especificamente no cotidiano escolar e que reclama de nós, professoras, um olhar mais complexo diante da sala de aula e das alunas.


Mesmo assim, não foram poucas as vezes que escutei das alunas: “Hoje ela tá que tá”, murmurando sobre a quantidade de conteúdo que eu queria que elas aprendessem, de dentro da minha preocupação de que teriam em seis meses o que o ensino regular oferta em três anos. Preocupada também com o conteúdo que delas seria cobrado em uma prova de vestibular caso quisessem adentrar uma universidade, ou em uma entrevista de emprego. No entanto, cada uma possuía um ritmo e uma necessidade distintos: enquanto umas pediam exercícios e atividades no caderno, outras gostavam mais das discussões e dos trabalhos em grupo. Frequentavam o Colégio também em contextos diferentes: algumas já iam cansadas após um dia de trabalho, outras iam animadas após um dia inteiro somente em casa, outras ainda iam estressadas por causa das filhas e cônjuges. As situações peculiares abundavam e eu não poderia exigir o mesmo de todas – nem na EJA nem em qualquer modalidade de ensino. Esta crise sobre o que fazer, até onde ir, o que ensinar e como lidar com as diferenças fomentou o movimento que funda a práxis docente.

Avalio que foi esta crise também a responsável pelo meu engajamento, bem como da professora e das alunas, nas atividades propostas. Um exemplo foi a utilização de adesivos (como carimbos) constando que a atividade havia sido corrigida pelas professoras. Essa situação, aliada à confecção de *emoticons* (Cf. seção 3.2.1), causou estranhamento e aprendizagem em mim, algo que a professora colaboradora havia me dito que era do cotidiano e do gosto das alunas, de acordo com sua experiência. Em contrapartida, era fácil perceber que elas gostavam de repetir e de aprender a pronúncia das palavras e expressões em inglês. Embora rissem ou se mostrassem envergonhadas, pouco a pouco foram se engajando na aprendizagem da língua. Reitero que ao longo de todo o semestre discutimos sobre a língua como um repertório, pertencente a quem dela se apropria para construir sentidos no mundo e sobre o mundo. Com esta atitude, pretendíamos que as alunas fizessem uso da língua sem restrições e sem vergonha de serem “corrigidas” e que a língua inglesa se fizesse mais presente, ou mais significativa, em suas vidas.

A partir desta seção busquei mostrar que as nossas escolhas feitas em sala de aula se basearam na ética e na responsabilidade para com as nossas alunas e para com as professoras também. Não foi porque tínhamos espaço e validação para agir conforme nossos quadros de referência que “qualquer coisa” foi feita (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Nosso planejamento era modificado diariamente, muitas vezes já na própria sala de aula a partir da reação das alunas (e das professoras) às atividades. A resposta a essa flexibilidade e cuidado foi a responsividade, a assiduidade, o compromisso e a responsabilidade das alunas para conosco.



Eu Amo muito

Vocês do fundo do meu   
quando vocês ficam triste eu

Também fico triste quero que vocês saibam que vocês  
são muito importantes para mim. ESPERO que vocês gostem  
do que eu estou escrevendo basta sendo as palavras do meu coração de  
minha alma

## 7 A PEDAGOGIA DO ENCONTRO...

Ao longo deste texto, seja construindo sentidos para a colaboração em pesquisa e para a formação continuada de professoras, seja lendo as praxiologias das professoras em sala de aula por meio do LCR, meu olhar se voltou à relação que permite que o eu e o Outro venham à existência e por meio desse encontro, aprendam, ensinem, ressignifiquem, formem e desconstruam palavras-mundo em um movimento de resposta aos contextos sócio-históricos dos quais fazem parte.

Esse encontro entre o Outro e o eu em suas vulnerabilidades, afetos, saberes e ignorâncias favorece o reconhecimento da humanidade, da validade e da diferença irreduzível do outro ser e nos convida a não sermos indiferentes a ele. Nesse encontro ético, aprendemos a impossibilidade de conhecer e entender plenamente alguém, sob o risco de querer reduzi-lo à nossa compreensão, e o respeito ao que faz o outro Outro e ao que faz do Eu e do Outro seres únicos no mundo (BAKHTIN, 2017; LÉVINAS, 1980; MATURANA, 2002).

Sendo a pedagogia um processo infindo de tornar-se (TODD, 2003), isto é, uma prática constitutivamente transformadora (TODD, 2015) que se dá sempre na relação com a diferença e que se faz pedagógica justamente por seu potencial de mudança de percepção, percebo a colaboração entre Edna e eu como sendo possibilitada por uma pedagogia do encontro. A pedagogia do encontro, marcada e significada num relacionamento sobretudo entre a professora Edna, as alunas e eu, se apropria dos sentidos freireanos de pedagogia: uma que se origina e se realiza na relação *com*, não *para*; que se dá em busca do concreto Outro e do seu direito de ser sujeito e de ler o mundo; que questiona a indiferença e a desigualdade ao mesmo tempo que percebe “o oprimido” como também produtor delas; e que está fundamentada em torno da busca de uma justiça/liberdade para ser e viver com o Outro no mundo (FREIRE, 2020).

Marcadamente voltada para o Outro, essa pedagogia fundamentou meu diálogo com questões de separabilidade, de produção de conhecimento, de narrativas, de apagamento de corpos e saberes, de diferença e de educação linguística crítica como invocadas por críticas “pós” e decoloniais. Por meio dela, intentei, ainda,

responder às demandas, problemas e ensinamentos evocados, criados e transformados especialmente no espaço da sala de aula, lida como uma zona de contato (PRATT, 1999a, 1999b) entre letramentos escolares, conhecimentos profissionais e acadêmicos e conhecimentos de mundo, entre corpos racializados com tantas histórias distintas e ao mesmo tempo compartilhadas, entre discursos hegemônicos, contradiscursos e discursos alternativos e entre diferentes racionalidades.

Assim, desse espaço relacional profícuo e complexo, resumo algumas das reflexões construídas ao longo dos capítulos. Pano de fundo da tese, a formação continuada de professoras foi construída como um projeto impossível, mas necessário em sua criticidade, indeterminação e abertura ao Outro (DERRIDA, 1996; LOPES; BORGES, 2015). Tomada em sua concepção mais ampla (GATTI, 2008), a formação continuada das professoras regente e pesquisadora se deu por meio de uma práxis colaborativa em sala de aula de inglês da modalidade EJA, ensino médio, e se constituiu como uma assemblage (DELEUZE; GUATTARI, 1995), isto é, como resultante do amalgamento provisório e movente entre professoras, funcionárias, alunas e os conhecimentos, afetos, crenças, experiências, dúvidas e saberes que essas participantes traziam para o espaço da sala de aula.

No bojo de uma formação crítica de professoras, lancei mão de noções de língua como prática social política, cultural e ideológica de construção e atribuição de sentidos à palavra-mundo (FREIRE, 2020; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e de criticidade como voltada à reflexividade e a uma constante atitude de dúvida com relação aos quadros de referência sobre os quais nos assentamos, que nos permite enxergar determinados caminhos e agir de certos modos, ao mesmo tempo que nos cega epistemicamente para outras formas de sentir, ler e existir no mundo (STEIN; ANDREOTTI, 2015). Ainda, fundamentamos nosso trabalho colaborativo em sala de aula no LCR entendido como uma postura filosófica voltada para a problematização de verdades naturalizadas, para a localização sócio-histórica dessas verdades e para um trabalho situado e sensível às realidades que se nos apresentaram cotidianamente a partir de praxiologias críticas e decoloniais (DUBOC, 2019; JORDÃO, 2006, 2009, no prelo; JORDÃO; MARQUES, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2017, 2021).

Problematizando funções e finalidades da educação e da escola em nossa sociedade, argumentei junto a Biesta (2018, 2019) e a Spivak (2004), principalmente, por uma formação que lida com o que se apresenta como Outro e que nos convida à interrupção de nosso eu autocentrado e ao questionamento dos nossos desejos com vistas à construção da possibilidade de viver com o Outro no planeta finito em que habitamos. A formação de professoras e alunas para a interrupção de violências modernas/coloniais passa, portanto, pelo descentramento do nosso Eu e pela nossa abertura ao Outro de tal modo que ambas sejamos transformadas por esse encontro de formas inesperadas (STEIN; ANDREOTTI, 2015). Essa resignificação se estende tanto aos papéis de professoras e alunas quanto aos nossos entendimentos de educação linguística crítica, sendo a colaboração um dos elementos fulcrais para a concretização dessa práxis educativa voltada ao Outro e situada sócio-historicamente.

Neste sentido, a colaboração se materializou na pesquisa como o viver e laborar *com* em um espaço frutífero de encontro e cuidado com o Outro que fundamenta uma práxis responsável, negociada e atenta às realidades locais. Por seu caráter pedagógico, acabou por favorecer a criação de espaços liminares para a formação e a transformação de sujeitos abertos à diferença, ao dissenso e ao cultivo da humanidade e da existência do Outro em seu próprio direito (CONROY, 2004; TODD, 2014, 2015). Isto é, os espaços liminares possibilitaram uma prática educacional voltada também para a subjetivação (BIESTA, 2016b, 2018), para a valorização do Outro em encontros agonísticos (MOUFFE, 2006), para a aceitação da diferença e da unicidade do Outro (MATURANA, 2002; LÉVINAS, 1980), para a transformação de nossas identidades e perspectivas de mundo, bem como para a contestação de discursos que percebemos negar a existência da diferença.

À guisa de conclusão, retomo meus objetivos de pesquisa apresentados no Capítulo 1, na seção 1.1 – Delimitação da pesquisa. Partindo do objetivo geral de “construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode ocorrer em sala de aula de escola pública a partir da colaboração entre as professoras pesquisadora e regente”, ensaio aqui a sistematização de alguns elementos que atenderam a tais objetivos e que, a meu ver, se encontram em diferentes momentos deste texto. Na sequência, resumo algumas das linhas que ficaram soltas pelo caminho

e que poderão ser retomadas em outros momentos da minha trajetória pessoal e profissional, e avalio algumas das limitações da pesquisa. Termino com algumas questões que nasceram durante a caminhada ou mesmo ao final da escrita da tese e que, por isso, considero que sejam potencializadoras de discussões, leituras e, quiçá, vivências outras neste e noutros espaços pedagógicos.

**Objetivo 1 - Discutir como as professoras pesquisadora e colaboradora interpretam o trabalho colaborativo e seu contexto de análise.**

Analisado em extensão no Capítulo 5, avonto que o trabalho colaborativo transformou as professoras de formas inesperadas. Ao empreendermos uma colaboração, Edna esperava um trabalho mais detido na produção de materiais para a EJA – nível médio e na pronúncia em língua inglesa e eu esperava aprender sobre e vivenciar a educação crítica em língua inglesa na modalidade EJA dentro das contingências da escola pública, além de investigar as contribuições de uma práxis colaborativa entre professoras na escola para o desenvolvimento de uma formação continuada crítica e responsiva àquele contexto.

Para além dos objetivos almejados e alcançados, construímos uma práxis aberta ao Outro, uma que nos colocou na posição de compartilhar autoridade, de nos revelar incompletas e ignorantes de muitas coisas, mas também de aprendermos que essa ignorância era um elemento potente e provocador para a aprendizagem de outros conhecimentos. Essa práxis colaborativa desafiou nossos papéis de professora pesquisadora e professora colaboradora e ampliou nossas vivências como aprendizes e formadoras uma da outra, quando nos colocou em situações de recebermos do exterior mais do que contínhamos (LÉVINAS, 1988).

Essa colaboração foi moldada, mas não determinada, pelo contexto do Colégio com um público de pessoas jovens e adultas que em um semestre teriam de aprender o conteúdo da disciplina de LI para o ensino médio. Esse mesmo contexto me ensinou sobre tempos e tipos de aprendizagens distintas, sobre adequação de planejamento e a normalidade das imprevisibilidades, sobre a implicação das alunas no planejamento das atividades, abordagens, tempo e avaliação das aulas. Mostrou-me também que, no

fundo, a educação e a formação continuada se dão na relação entre os sujeitos que se colocam naquele espaço em posição de escuta ativa e que o que temos é a heterogeneidade, seja na EJA seja no ensino regular, por mais que as circunstâncias tratem de ampliar algumas características quando tratamos do primeiro.

No que tange à professora Edna, elaboro que as questões éticas e de cuidado e responsabilidade com o Outro, bem como a nossa constante busca de ler e responder às demandas colocadas pelas estudantes foram alguns dos elementos que mais contribuíram para a sua formação. Ademais, nossas conversas dentro e fora dos espaços escolares sobre as alunas, nossa formação, os eventos dos quais participávamos e nossos sentimentos com relação à escola, à coordenação, às outras professoras contribuíram para a ampliação do conceito de formação continuada, de colaboração em pesquisa e de relação universidade-escola no repertório da professora.

Diante das aprendizagens enfatizadas e de tantas outras que aconteceram e que não foram escritas nessa tese, saliento que o trabalho que desenvolvi com a professora Edna pode ser lido juntamente ao meu encontro com as discussões do grupo de pesquisa Identidade e Leitura e seus questionamentos pautados em teorias pós-estruturalistas e, posteriormente, na leitura e discussão de textos sobre decolonialidade. Também enquadra as discussões realizadas no grupo de pesquisa Formação de Professores em Línguas Estrangeiras, nas disciplinas da pós-graduação em Letras da UFRP e em minhas experiências anteriores com o trabalho de formação inicial de professoras e de ensino de língua portuguesa para estrangeiras.

O amalgamento dessas experiências e encontros confluíram para uma formação continuada produtiva para ambas as professoras, que se abriram a aprender e a ensinar juntas, que tomaram sua igualdade/validade/amor como ponto de partida. A pesquisa-formação, assim, nos ajudou a sair de nossa zona de conforto, de nossas posições de professoras para aprendizes coconstrutoras e pesquisadoras do nosso entorno, para pessoas curiosas e abertas a aprender com, além da dimensão cognitiva contida no verbo aprender.

**Objetivo 2 - Investigar se e como esta pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professoras em serviço.**

Havendo tratado da colaboração enquanto metodologia de pesquisa (cf. Capítulo 2) e enquanto em uma noção praxiológica e/ou projeto educacional mais amplo (cf. Capítulo 5), detenho-me a indicar que, por depender do encontro *com* o Outro, a pesquisa colaborativa se mostra como um instrumento privilegiado de formação continuada para professoras em serviço. Para além da apreciação feita para responder o objetivo (1), enumero algumas características que possibilitam esse tipo de formação independente da presença de uma professora pesquisadora ou formadora.

Primeiramente, a pesquisa colaborativa questiona posições hierárquicas assimétricas e convida as participantes a aprenderem e a se deixarem ser ensinadas por seus pares, bem como por suas alunas e outras pessoas que fazem parte do convívio profissional na instituição escolar, reconhecendo a incompletude de todo conhecimento (SOUSA SANTOS, 2007). Segundamente, esse tipo de pesquisa não implica a simetria de conhecimentos, de posicionamentos políticos ou institucionais e mesmo de valores entre as participantes, mas se utiliza do espaço complexo da colaboração para valorizar as tensões e as possíveis transformações decorrentes de um trabalho voltado para a formação crítica das professoras, trabalho esse que se volta à identificação dos conceitos que fundamentam a práxis educativa das professoras e que busca um desenvolvimento profissional que capacite as docentes para tomar decisões e pesquisar sobre sua prática de maneira informada. Finalmente, a pesquisa colaborativa entende o desconforto de trabalhar com o Outro como produtivo, pois é no encontro com a diferença, com o externo ao eu, que se experimenta o infinito (LÉVINAS, 1980).

Um exemplo da colaboração como instrumento de formação permanente está no fato do que aconteceu no Colégio após nossa pesquisa-formação. Mesmo havendo finalizado a pesquisa de campo, continuo em contato com o Colégio e com a professora para partilhar alguns conhecimentos e reconhecer outras muitas ignorâncias que possuo diante da profissão docente. Nossa troca de sites, materiais, aplicativos continua e continuará a partir do seu uso em sala de aula com outras estudantes, com a mesma professora que já será outra e comigo também, que já sou outra.



Pensamos conjuntamente em uma forma de divulgar o que realizamos e ao mesmo tempo de fornecermos uma formação continuada às outras funcionárias da escola, principalmente para as professoras de outras disciplinas. Fomos chamadas pela diretora para proferir uma palestra na semana pedagógica da escola no ano seguinte (em 2019), que costumava levar uma palestrante de fora da escola para ministrar uma formação. Lá compartilhamos o que pensamos que havia sido produtivo com nossas alunas. Nesta fala, destacamos os recursos disponíveis na escola; os conhecimentos e a competência das colegas de trabalho para desenvolver projetos conjuntos em suas aulas; algumas práticas que poderiam ser dialogadas e compartilhadas entre as professoras com relação a questões mais delicadas no lidar com as alunas (como indisciplina, desrespeito e desinteresse, por exemplo) e colocamos algumas possibilidades (projetos a serem desenvolvidos para trabalhar com problemas específicos da escola) em discussão. A coordenação da escola se engajou e as demais professoras se debruçaram sobre essas propostas de mudança e de formação continuada – algo que seria proposto pela escola naquele semestre.

A professora Edna me relatou que duas professoras se interessaram e se colocaram a desenvolver um projeto colaborativo para suas aulas de sexta-feira à noite (momento em que a escola tinha de lidar com a baixa frequência das alunas) e que havia sido uma experiência positiva. Os efeitos de nossa colaboração são sentidos também por mim em minha prática hoje e certamente farão parte de mim em todos os meus empreendimentos no fluxo contínuo do meu caminhar, o que acredito que aconteça em alguma medida com a professora Edna e com quem mais nos deparamos naquele momento da pesquisa.

### **Objetivo 3 - Buscar possibilidades éticas a serem desenvolvidas na colaboração e na formação continuada de professoras.**

Aciono a metáfora da liminaridade (cf. Capítulo 5) para destacar a possibilidade de suspensão momentânea de hierarquias e, em consequência, um trabalho *com* e não *sobre* ou *para* o Outro (CONROY, 2004; TODD, 2014, 2015) e ainda para evidenciar a urgência de a escola olhar para o presente e não só para o futuro dessas alunas como

informante do tipo de educação e de ação que são gestados em sala de aula. Entendendo a sala de aula como um lugar privilegiado para lidar com a pluralidade e a diferença, esse conceito reforça que alunas e professoras aprendem juntas e na relação uma com a outra e com as diversas realidades que se fazem presentes diante do empreendimento educativo.

Outra possibilidade está no trabalho com a complexidade e a diferença, reforçando um Outro que não se deixa reduzir ao mesmo e um mesmo que não é indiferente à face do Outro (LÉVINAS, 1988). Na pesquisa, a ênfase na preocupação ética que obedece a uma gramática do amor, de aceitação e validação do Outro também se fez primordial. Isso porque a diferença se instalou no nível da opinião, me permitindo discordar de algo ou alguém a partir de minhas realidades, atitude que não chegou a negar ou a apagar a existência do Outro (MATURANA, 2002).

Finalmente, o trabalho a partir das necessidades das estudantes, do bairro onde elas residem, dos problemas pelos quais passam e dos contextos dos quais fazem parte nos coloca em uma posição de humildade, de alteridade, de aprendizagem e de acolhimento, consistindo em uma outra maneira ética de cuidar, olhar para o Outro e aceitá-lo em sua diferença, o que tem o potencial de ampliar nossas leituras da palavra-mundo e nossa forma de nos relacionarmos com o Outro.

#### **Objetivo 4 - Investigar a importância da colaboração para a educação linguística crítica.**

Neste quarto e último objetivo, elaboro algumas considerações tomando por base nosso trabalho com o LCR durante o semestre em que a pesquisa ocorreu. Diante da práxis colaborativa empreendida no contexto da EJA, acredito que não é somente possível, mas desejável fomentar espaços pedagógicos em que professoras e alunas se engajem em suas realidades e as respondam local e informadamente, o que é uma das propostas do LCR.

Em termos de formação de professoras de línguas, a colaboração está no cerne de uma proposta que se almeja situada e crítica porque, diferente de formações de cunho puramente tecnicista, considera o espaço da escola, a comunidade a sua

volta, os contextos de professoras e alunas, bem como as motivações, necessidades e desejos para informar sua práxis. A colaboração para a formação docente amplia os espaços formativos das professoras de línguas, de modo a fazer do local da sala de aula um espaço produtivo para ensinar e aprender conjuntamente com alunas, professoras, livros, materiais e o que mais fizer parte daquela assemblage. Assim, tomando por base uma atitude sempre orientada para a reflexividade (LCR), a colaboração nos convida a agir de forma contingente e responsiva a partir dos recursos que dispomos e a buscar fazer uma leitura informada dos discursos que fundamentam o sistema educacional brasileiro e dos discursos que fundamentam as nossas praxiologias.

Em termos de ensino e aprendizagem de línguas por um viés crítico, a colaboração entre professoras e alunas fomentou uma relação afetiva em que todas se sentiam validadas para concordar, discordar, questionar e se fazer ouvir, haja vista a centralidade que a negociação (ANDREOTTI, 2011) e o amor (MATURANA, 2002) assumiram em sala de aula. Ademais, foi notável a abertura de todas as participantes às diferenças e experiências umas das outras, o que nos permitiu fazer atividades que exigiam produção oral e escrita e compreensão oral e auditiva em língua inglesa e nos chamou a ressignificar, mesmo que naquele espaço e momentaneamente, nossa concepção de língua.

Assentada em uma atitude questionadora e hiper-reflexiva, a postura crítica e engajada fomentada pelo LCR se faz fulcral especialmente nos tempos de crises permanentes como os que temos vivido (SOUSA SANTOS, 2020). Por essa razão, somos chamadas a agir criticamente a partir de nossos espaços, possibilidades, recursos e contingências, sejam eles quase inexistentes (como em escolas privadas de línguas) ou privilegiados para esse tipo de formação (como a escola e a universidade públicas, por exemplo). A colaboração na sala de aula da EJA se mostrou uma práxis crítica e situada na qual alternativas puderam ser imaginadas, criadas e ensaiadas cotidianamente no entrelaçamento entre leituras, corpos, racionalidades e afetos. Por isso, me pareceu ser de grande relevância para o quadro do LCR.

Havendo sublinhado algumas aprendizagens e contribuições desta pesquisa-formação, passo a descrever limitações que se deram a partir do meu lócus enunciativo

(DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019) e questões que foram iniciadas e que encontrarão seus rumos em outros momentos de minha caminhada. Lanço luz, em primeiro lugar, à impossibilidade desta pesquisa ser defendida e assinada por ambas as professoras participantes tendo em vista o contexto atual da academia e o tipo da pesquisa utilizado.

Em segundo lugar, aponto para a possível superficialidade com que alguns temas e teorias foram elaborados no texto tendo em vista minhas ignorâncias e também meu processo contínuo de me tornar outras. Na tentativa de pesquisar com e de teorizar/agir a partir da sala de aula, de minhas conversas com Edna e com as alunas e das leituras que foram me acompanhando e ampliando meu olhar sobre o tema, acabei por focalizar os elementos que me pareceram fundamentais por meio de uma escrita grávida de afetos, racionalidades, medos e também desafios, afinal foi a primeira vez que escrevi um trabalho acadêmico de grande envergadura em primeira pessoa do singular e que optei por unir, com mais ou menos êxito, as etapas de apresentação, metodologia, teorização e análise de material empírico.

Em terceiro lugar, percebo que meu encontro com a escola, com a professora e com as alunas a partir da colaboração me proporcionou aprender a aprender com elas. Entretanto, reconheço a impossibilidade de escapar da minha posição ontoepistemológica que ora me coloca ao lado ora me coloca acima ou abaixo de minhas participantes. Como entendo, essa tensão somente adiciona à complexidade da pesquisa e reforça que nossos loci enunciativos significam. Identifico também como, investindo na escola e na formação de professoras sem modificar suas estruturas, permaneço na circularidade das mesmas estruturas modernas/coloniais que li neste texto como violentas. Mesmo assim, me engajo em uma atitude e crítica decoloniais reconhecendo a impureza e imperfeição de toda teoria e também as possibilidades que elas me oferecem.

Elucido com isso minha tentativa de falar e agir a partir da fronteira em forma de resistência às amarras da modernidade/colonialidade e das metodologias de pesquisa frequentemente extrativistas (SOUZA SANTOS, 2018). Reconheço, contudo, que meus quadros de referência e, portanto, meus modos de ler as realidades, de me comunicar, de narrar, de me socializar, de existir em sociedade estão informados pela

modernidade e pelos desejos nutridos por ela. Por essa razão, respondo ao convite de Shotwell (2016) para reconhecer minha cumplicidade na construção, na realização e na permanência do sistema moderno como ele está no intuito de interrogar esses meus desejos e rearranjá-los, na busca da interrupção da colonialidade que me constitui (SPIVAK, 2004).

Diante do mencionado nessas considerações, nossa colaboração se deu na emergência da sala de aula, a partir das necessidades de um grupo de estudantes específico, de um tempo e um espaço também determinados e de objetivos construídos e partilhados entre as professoras, as alunas e a escola como um todo. Sua contribuição maior para a área de formação docente, mas também para o LCR e para a LA em geral, consiste exatamente na sua situacionalidade e conexão com as realidades que pretendi estudar. Nossos resultados, por mais que sejam localizados e tenham se dado a partir de um número pequeno de participantes, demonstram a potência que a ampliação e complexificação das noções de formação e de colaboração podem gerar.

O trabalho, portanto, se constituiu enquanto um projeto voltado à ideia de educação imperfeita (TODD, 2009), um que não define quem é esse sujeito e as suas necessidades aprioristicamente, mas que emerge e se mostra no encontro com a diferença. Penso que esse tipo de pesquisa e outros projetos que investem na melhoria da educação se apresentam como alternativas a curto prazo e nos permitem aprender a viver no desconforto e a narrar nossas vidas de formas distintas, ao passo que desafiam a lógica moderna/colonial de leitura e existência no mundo.

As mudanças efetivadas são pequenas como brechas (DUBOC, 2021), mas, existindo, são capazes de promover transformações profundas. Assim como a flor pequena e frágil que furou o asfalto concretizada na epígrafe desta tese, nossa colaboração não se pretendeu um projeto fechado a ser realizado em salas de aula de línguas, uma narrativa outra igualmente totalitária de como as coisas devem ser e do que as professoras e as alunas devem fazer para alcançar uma educação “verdadeiramente” crítica e efetiva. Foi na sua simplicidade, cuidado e amor (MATURANA, 2002) para com o Outro que ela floresceu em meio ao asfalto rígido do

sistema educacional e da educação moderna. Foi na paciência e na capacidade de leitura dos contextos que ela foi se fortificando e se tornando flor.

É com este sentido de fragilidade e dependência de um lado e de persistência e resistência do outro que elenco algumas questões a serem levadas para a sala de professoras ou mesmo para nossas salas de aulas, onde a pedagogia do encontro se materializa:

- ❖ Que sujeitos quero formar?
- ❖ Que futuros vislumbro para minhas alunas?
- ❖ Que concepções de língua(gem) embasam minha prática?
- ❖ Que tipo de sociedade desejo construir?
- ❖ Estou disposta a me mostrar em minhas vulnerabilidades e ignorâncias?
- ❖ Como meus imaginários constroem o Outro? Como eu me vejo no mundo?
- ❖ Minha práxis em sala de aula ultrapassa o trabalho meramente linguístico?
- ❖ Considero outras linguagens e outros modos de ser e existir no mundo em minha práxis docente?
- ❖ Estou aberta a aprender com o Outro diferente de mim?
- ❖ Que corpos e saberes tendo a validar? Em detrimento de quais outros? Por quê?
- ❖ Quais são os privilégios dos quais não quero abrir mão para um trabalho aberto a outras cosmologias e formas de saber?

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. The danger of a single story. **TED TALK**. 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt)> Acesso em: 2 ago. 2018.

ALMEIDA SILVA, R. A genesis da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 3; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – CÂTEDRA UNESCO, 5. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 23439-23447.

ANDRADE, C. D. de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 15-17.

ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Culturalism, difference and pedagogy: lessons from indigenous education in Brazil. In: LAVIA, J.; MOORE, M. (Eds). **Cross-cultural perspectives on policy and practice: decolonizing community contexts**. London: Routledge, 2009.

ANDREOTTI, V. O. **Actionable postcolonial theory in education**. New York: Palgrave, 2011.

ANDREOTTI, V., O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013.

ANDREOTTI, V. O. Conflicting epistemic demands in poststructuralist and postcolonial engagements with questions of complicity in systemic harm. **Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association**, v. 50, n. 4, p. 378-397, 2014a.

ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014b.

ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

ANDREOTTI, V. O. The educational challenges of imagining the world differently. **Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement**, v. 37, n. 1, p. 101-112, 2016.



ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Critical education and postcolonialism. In: PETERS, M. (Eds). **Encyclopedia of educational philosophy and theory**. Singapore: Springer, 2016, p. 1-6.

ANDREOTTI, V. An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 1, n. 1, p. 69-79, 2018.

ANDREOTTI, V. O., STEIN, S., SUTHERLAND, A., PASHBY, K., SUSAN, R., AMSLER, S. Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. **Policy & Practice: A Development Education Review**, v. 26, p. 9-41, 2018.

ANDREOTTI, V. O.; AHENAKEW, C. Educating. In: MATTHEWMAN, S.; WEST-NEWMAN, C.; CURTIS, B. (Eds.). **Being sociological**. 3 ed. New York: Palgrave Macmillan, 2013, p. 233-250.

ANDREOTTI, V. O.; SILVA, J. E.; JORDÃO, C. M. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 595-607, 2021.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute books, 1987.

ARATO, M. A. O. **O ensino de Inglês na escola pública, a abordagem comunicativa e a educação na pós-modernidade: um trabalho colaborativo**. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ARAÚJO, R. G.; AMORIM, A.; DANTAS, T. R. A comunidade vai à escola da EJA: fazer o quê? **Revista EJA em debate**, ano 5, n. 8, [não paginado], 2016.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3 ed. São Carlos: Pedro e João, 2017.

BANDEIRA, M. Evocação do Recife. In: BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHAMBRA, G. K. Postcolonial and decolonial dialogues. **Postcolonial Studies**, v. 17, n. 2, p. 115-121, 2014.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C. Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC ao escola sem partido. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 46-73, 2020.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED Journal**, v. 11, p. 1-8, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIESTA, G. J. J. Learning from Levinas: a response. **Studies in Philosophy and Education**, v. 22, p. 61-68, 2003.

BIESTA, G. J. J. Receiving the gift of teaching: from ‘learning from’ to ‘being taught by’. **Studies in Philosophy and Education**, v. 32, p. 449-461, 2013.

BIESTA, G. J. J. **Beyond learning**: democratic education for a human future. London: Routledge, 2016a [2006].

BIESTA, G. J. J. **Good education in an age of measurement**: ethics, politics, democracy. London: Routledge, 2016b.

BIESTA, G. J. J. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BIESTA, G. J. J. What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. **Pedagogía y Saberes**, v. 50, p. 51-61, 2019.

BIESTA, G. J. J. Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. **Educational Theory**, v. 70, n. 1, p. 89-104, 2020.

BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and applied linguistics**. London: Routledge, 2012.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão colaborativa sobre teoria e prática**: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BORELLI, J. D. V. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

BØE, T. D.; KRISTOFFERSEN, K.; LIDBOM, P. A.; LINDVIG, G. R.; SEIKKULA, J.; ULLAND, D.; ZACHARIASSEN, K. Change is an ongoing ethical event: Levinas, Bakhtin and the dialogical dynamics of becoming. **Australian and New Zealand Journal of Family Therapy**, v. 34, p. 18-31, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITZMAN, D. P. Teacher education in the confusion of our times. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 200-205, 2000.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 11-42, 1998.

CAMPOS, A. R. F. F. **O ensino de inglês como língua franca: perspectivas docentes em contexto**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces**. New York: Springer, 2017.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 51-68.

CANELLA, G. S.; LINCOLN, Y. S. Ethics, research regulations, and critical social Science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). **The landscape of qualitative research**. 4 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013, p. 169-187.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.

CASTRO, V. C. **Turn on your mobile devices in the English classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, [não paginado], 2001.

COLÉGIO. **Projeto político pedagógico**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2017.

CONROY, J. C. **Betwixt & between**: the liminal imagination, education and democracy. Berna: Peter Lang, 2004.

CUSICANQUI, S. R. Ch'ixinakax utxiwa: a reflection on the practices and discourses of decolonization. **Language, Culture and Society**, v. 1, n. 1, p. 106-119, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Ronik. Vol. 4. São Paulo, Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Dialogues II**. Revised edition. Translated by Hugh Tomlinson and Barbara Habberjam. New York: Columbia University Press, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds) **The SAGE handbook of qualitative research**. 5 ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

DERRIDA, J. **Escritura e diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, J. Remarks on deconstruction and pragmatism. In: MOUFFE, C. (Ed.) **Deconstruction and pragmatism**. London: Routledge, 1996, p. 79-90.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Matraga**, v. 1, n. 16, p. 203-218, 2004.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Orgs). **English as a lingua franca in teacher education**: a Brazilian perspective. Boston: De Gruyter, 2018, p. 31-52.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. Z. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2019.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. **Journal of Multicultural Discourses**, v. 15, n. 4, p. 436-457, 2020.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis: language, text, culture**, n. 19, p. 297-331, 2020.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2021, p. 151-177.

DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021.

EAGLETON, T. **The illusions of postmodernism**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1996.

EDMUNDO, E. S. G.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z. No amplo contexto da política de estado para a educação brasileira: a BNCC sob os holofotes. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 18-45, 2020.

EISNER, E. W. **The enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Teachers College Press, 1998.

ERDINAST-VULCAN, D. Between the face and the voice: Bakhtin meets Levinas. **Continental Philosophy Review**, v. 41, p. 43-58, 2008.

ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise. **Cultural Studies**, v.21, n. 2, p. 179-210, 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F. (Org.) Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma indisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 119-140.

FLORES, N. The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: a cautionary tale. **TESOL Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 500-520, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Z. M. B. Cartografias de letramentos na língua inglesa na educação profissional e tecnológica. 2021. 333f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy**: reading the word and the world. London: Routledge, 2005.

FREITAS, M. L. Q.; RIBEIRO, N. N. A. Pesquisa colaborativa: a (per)feição de uma nova pesquisa na educação de jovens e adultos e a implicação dos sujeitos. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 64, p. 1-20, 2014.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.



GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GARCÍA, O.; WEI, LI. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 553-571, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-86, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, R. A. Decolonization and the pedagogy of solidarity. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 41-67, 2012.

GEE, J. P. What is literacy? In: MITCHELL, C.; WEILER, K. (Orgs.) **Rewriting literacy**: culture and the discourse of the other. New York: Bergin & Garvey, 1991.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Orgs.) **English as a lingua franca in teacher education**: a Brazilian perspective. Boston: De Gruyter, 2018

GIROUX, H. O pós modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GIROUX, H. The promise of critical pedagogy in the age of globalization: towards a pedagogy of democratization. In: GIROUX, H. **On critical pedagogy**. London: Continuum International Publishing, 2011, p. 69-85.

GREEN, J. I.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, W. D. Ethnography as epistemology. In: ARTHUR, J. (Ed.) **Research methods and methodologies in education**. New York: SAGE Publications, 2012, p. 309-321.

GROSFOGUEL, R. El concepto de “racismo” em Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 16, p. 79-102, 2012.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSFOGUEL, R. What is racism? Zone of being and zone of non-being in the work of Frantz Fanon and Boaventura de Sousa Santos. In: CUPPLES, J. GROSFOGUEL, R. (Eds). **Unsettling Eurocentrism in the westernized university**. London: Routledge, 2019, p. 264-273.

GUILHERME, M; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Introduction: glocal languages, the South answers back. In: GUILHERME, M; SOUZA, L. M. T. M. (Orgs.) **Glocal languages and critical intercultural awareness: the South answers back**. New York: Routledge, 2019, p. 1-13.

HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Revista de Letras Norte@mentos**. Dossiê temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, v. 10, n. 23, p. 64-79, 2017.

IBIAPINA, I.M.L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das Pesquisas Colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: UFPI, 2016, p. 33-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO de pesquisa e planejamento urbano de Curitiba. Nosso Bairro: XXXXX/Lucimara Wons (Coord). Curitiba: IPPUC, 2015.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 254-294.

JAN, M. McEducation for all: whose agenda does global education really serve? **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 7, n. 1, p. 84-90, 2013.

JORDÃO, C. M. **A educação literária no lado dos anjos**. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

JORDÃO, C. M. A epistemofagia pós-moderna na educação literária. **Rev. ANPOLL**, n. 17, 2004a, p. 55-91.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, v. 3, p. 287-296, 2004b.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 1-9.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2009.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

JORDÃO, C. M. **A educação literária ao lado dos anjos?** Por uma atitude epistemofágica transformadora das relações de poder-saber na sala de aula. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

JORDÃO, C. M. FOGAÇA, F. C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; BUENO, N. (Orgs.) **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as e línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014a, p. 1-13.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. **Tendências contemporâneas para o ensino de**

**língua inglesa:** propostas didáticas para a educação básica. Campinas, SP: Pontes, 2014b, p. 17- 52.

JORDÃO, C. M. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014c.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D.; KLUGE, D. Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a língua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Orgs). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Boston: De Gruyter, 2018, p. 53-68.

JORDÃO, C. M. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. **Waseda Working Papers in ELF**, v. 8, p. 33-52, 2019.

JORDÃO, C. M.; MENEZES, G.; SCHWENDLER, S. F. **Por uma educação em que caibam outras educações**. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=n\\_C9HjoBwrU&ab\\_channel=ClarissaMenezesJord%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=n_C9HjoBwrU&ab_channel=ClarissaMenezesJord%C3%A3o). Acesso em: 22 set. 2020.

JORDÃO, C.M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; RODRIGUES, A. (Eds). **Applied Linguistics at issue: dialogues among Brazilian educators**. Florianópolis: Editora da UFSC. No prelo.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUBOTA, R. “We must look at both sides”—But a denial of genocide too?: difficult moments on controversial issues in the classroom. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 11, n. 4, p. 225-251, 2014.

KUBOTA, R. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 4, p. 474–494, 2016a [2014].

KUBOTA, R. Neoliberal paradoxes of language learning: xenophobia and international communication. **Journal of Multilingual Development**, v. 37, n. 5, p. 467-480, 2016b.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (Eds) **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LANDIM, D. S. P. O inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos. 2014. 238f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: bodies, texts, and emergence. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 1, p. 22-46, 2012.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Design, desire, and difference. **Theory into practice**, v. 57, n. 1, p. 29-37, 2018.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, E. **Ética e infinito**: diálogos com Phelippe Nemo. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIMA, G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 2016. 172f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton Press, 1997.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, p. 4-11, 2012.

LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, L. O desafio ético da escrita. **Psicologia e sociedade**, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: ED. UEL, 2002, p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007a, p. 60-68.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007b, p. 94-103.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007c, p. 104-121.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007d, p. 152-162.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Editors) **Disinventing and reconstituting languages**. Canada: MPG Books, 2007, p. 1-41.



MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARQUES, A. N. **Práticas translíngues e colaborativas em um curso de inglês**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. **Introdução a Levinas**: pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014.

MASNY, D.; WATERHOUSE, M. Mapping territories and creating nomadic pathways with multiple literacies theory. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 27, n. 3, p. 287-307, 2011.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 33, n. 1, p. 287-307, 2012.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2019.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Calidoscópio**, v. 12, n. 1, p. 64-72, 2014.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **The tree of knowledge**: the biological roots of human understanding. Tradução de Robert Paolucci. Boston: Shambhala Publications, Inc, 1987.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

M'BYÁ, I. G.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2020. Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas. **Pós-Graduação em Letras UFPR**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mMi\\_wSpes1c&ab\\_channel=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemLetrasUFPR](https://www.youtube.com/watch?v=mMi_wSpes1c&ab_channel=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemLetrasUFPR). Acesso em: 21 set. 2020.



MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a, p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011b, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and transcultural education. GARCIA, O; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Eds) **The Oxford handbook of language and society**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. Afterword: Still critique? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M; SOUZA, L. M. T. M. (Orgs.) **Glocal languages and critical intercultural awareness**: the South answers back. New York: Routledge, 2019, p. 17-41.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Foreword: a decolonial project. In: BOCK, Z.; STROUD, C. (Eds). **Language and decoloniality in higher education**: reclaiming voices from the South. London: Bloomsbury, 2021, p. xiii-xxii.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality, and colonization. Michigan: University of Michigan Press, 1995.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.

MIGNOLO, W. D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. **Globalization and the decolonial option**. London: Routledge, 2010, p. 303-368.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIKA, C.; ANDREOTTI, V. O.; COOPER, G.; AHENAKEW, C.; SILVA, D. The ontological differences between wording and worlding the world. **Language, Discourse & Society**, v. 8, n. 1, p. 17-32, 2020.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; RODRIGUES SILVA, W.; MUÑOZ CAMPOS, D. (Orgs). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 187-206.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical literacies made in Brazil. In: PANDYA, J. Z. et al (Eds.). **The handbook of critical literacies**. New York: Routledge, 2021, p. 133-142.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 165-175, 2006.

NASCIMENTO, G.; REZENDE, T. Racismo, linguagem e decolonialidade. **Obiah - Estudos Interculturais da Linguagem**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=XwoQjCefgE0&ab\\_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem](https://www.youtube.com/watch?v=XwoQjCefgE0&ab_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem)>. Acesso em: 22 set. 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 121-148.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, Campina Grande: UFCG, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PAULA, L. G. de. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês**: entraves e mudanças. 2010. 172f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-343.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Editors) **Disinventing and reconstituting languages**. Canada: MPG Books, 2007, p. 90-115.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflexões sobre linguística aplicada crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. London: Routledge, 2018a.

PENNYCOOK, A. Applied linguistics as epistemic assemblage. **AILA Review**, v. 31, p. 113-134, 2018b.

PENNYCOOK, A. Translingual entanglements of English. **World Englishes**, v. 39, n. 2, p. 222-235, 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópio**, v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

PESSOA, R. R. **A construção de uma práxis docente**. 2019. 135f. Memorial (Professora titular) – Faculdade de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. In: BARTHOLOMAE, D.; PETROSKY, A. (Eds) **Ways of reading**. 5 ed. New York: Bedford/St. Martin's, 1999a.

PRATT, M. L. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. **Travessia**, n. 38, p. 7-29, 1999b.

QUIJANO, A. Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

REZENDE, C. R. A. Objetividade na escrita acadêmica: reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem. In: BERTOTTI, B. M. et al. (Orgs.) **Gênero e resistência**, volume 1: memórias do II encontro de pesquisa por/de/sobre mulheres [recurso eletrônico], Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 301-319.

RIBEIRO, L. M. **A subjetividade e o outro: ética da responsabilidade em Emmanuel Levinas**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 42, p. 72-89, 2013.

SANTANA, A. N. Ideologias linguísticas: uma breve análise da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 74-100, 2020.

SAMPAIO, M. C. H. Ética e ciências humanas: diálogos filosóficos entre M. Bakhtin e E. Lévinas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 185-206, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHOTWELL, A. **Against purity**: living ethically in compromised times. Minnesota: University of Minnesota Press, 2016.

SILVA, D. J. A. **Os adultos e a aprendizagem do inglês**: uma análise da relação de estudantes da educação de jovens e adultos com uma língua estrangeira. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, J. E. **Formação de professores em tempos (pós)modernos**: a criticidade em foco. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

SILVA, J. E. Livro didático e Letramento crítico: um diálogo possível?. **MOARA**, v. 1, p. 153-173, 2019a.

SILVA, J. E. Ser pesquisador é andar por caminhos de areia. In: ARAÚJO, D. L.; COSTA, M. A. M.; SILVA, W. M. (Orgs). **Caminhos do programa de pós-graduação em linguagem e ensino**: identidade, estudos e formação de pesquisadores. Campina Grande: EDUEFCG, 2019b, p. 307-324.

SILVA, M. R.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M. Faz sentido uma base nacional comum curricular? **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 9-17, 2020.

SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadora e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOEIRO, I. C. de M.; PINHEIRO, M. A.; BAUTISTA, D. C. G. Alteridade e ato responsável em Bakhtin e Lévinas: contribuições à educação ambiental inspirada pelo infinito ético. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 40, p. 253-273, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de sabers. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71-94, 2007.

SOUSA SANTOS, B. **The end of the cognitive empire**: the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012.

SPIVAK, G. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; L. GROSSBERG, L. (Eds.). **Marxism and the interpretation of culture**. Chicago: University Press, 1988, p. 271-313.

SPIVAK, G. Righting wrongs. **The South Atlantic Quarterly**, v. 103, n. 2/3, p. 523–581, 2004.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. O. Complicity, ethics and education: political and existential readings of Spivak's work. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 9, n. 1, p. 29-43, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUSA, R. Struggling with the recurring reduction of being to knowing: placing thin hope in aesthetic interventions. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 10, n. 2, p. 185-199, 2019.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, discurso e educação**: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo. 2000. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TODD, S. 'Bringing more than I contain': Ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, n. 4, p. 431-450, 2001a.

TODD, S. On not knowing the other, or learning from Levinas. **Philosophy of education**, p. 67-74, 2001b.



TODD, S. **Learning from the other**: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: State University of New York Press, 2003.

TODD, S. **Toward an imperfect education**: facing humanity, rethinking cosmopolitanism. New York: Routledge, 2009.

TODD, S. Between body and spirit: the liminality of pedagogical relationships. **Journal of Philosophy of Education**, v. 48, n. 2, p. 231-245, 2014.

TODD, S. Creating transformative spaces in education: facing humanity, facing violence. **Philosophical Inquiry in Education**, v. 23, n. 1, p. 53-61, 2015.

TODD, S. Experiencing change, encountering the unknown: an education in 'negative capability' in light of Buddhism and Levinas. In: ERGAS, O.; TODD, S. (Eds) **Philosophy East/West**: exploring intersections between educational practices and contemplative practices. Boston: WILEY Blackwell, p. 90-106, 2016.

TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, 1-40, 2012.

TYLER, S. A. Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Eds) **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986, p. 122-140.

URZÊDA FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

USHER, R; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**: different voices, different worlds. London: Routledge, 1994.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: insurgencias desde las grietas. **Otras Voces En Educación**. 17 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

WYNTER, S. The ceremony found: towards the autopoietic turn/overturn, its autonomy of human agency and extraterritoriality of (self-)cognition. In: AMBROISE, J. R.; BROECK, S. (Eds). **Black knowledges/black struggles**: essays in critical epistemology. Liverpool: Liverpool University Press, 2015, p. 184-252.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Jhuliane Evelyn da Silva, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professora \_\_\_\_\_, a participar do estudo intitulado “*Now what? (E agora?) Agência, emergência e letramento crítico redefinido na modalidade EJA*” de modo a perceber como a colaboração impacta na formação continuada das participantes em seus contextos de atuação. A pesquisa se justifica, assim, pela necessidade de estudos sobre a modalidade EJA a partir e com os sujeitos que dela fazem parte.

- a) O objetivo desta pesquisa é construir entendimentos sobre como a formação continuada de professores pode ocorrer em espaços de prática a partir da colaboração entre pesquisadora e professora.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário estar disposta a planejar e ministrar aulas, criar materiais didáticos ou outras atividades colaborativamente, abrindo espaço para diálogo/reflexão com a pesquisadora. Ademais, em nenhum momento a pesquisadora poderá ficar sozinha em sua sala de aula.
- c) Para tanto você não precisará sair de seu local de trabalho. A pesquisadora irá ao seu encontro no Colégio XXXXXXXXXXXXXXXX, situado à Rua XXXXXXXXXXXXXXXX, Bairro XXXXXXXXXXXXXXXX, Curitiba-PR, para quaisquer atividades de qualquer natureza durante os dias de aula da disciplina em questão, qual seja: língua inglesa para a modalidade EJA, Ensino Médio, a acontecer às terças-feiras e às sextas-feiras, das 19:10 às 22:30.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à presença constante da professora pesquisadora em sua sala de aula, bem como nos encontros para planejamento, reflexão e avaliação.
- e) Os riscos relacionados à presente pesquisa são de ordem mínima, quais sejam: o constrangimento e/ou a sensação de ser observada ou analisada e possível estranhamento de ter de planejar junto a outra pessoa.

- f) Em relação aos benefícios, as professoras poderão fazer uso da colaboração como espaço de formação contínua, bem como terão a possibilidade de atender às demandas da turma de modo mais adequado e contextual, uma vez que disporão de mais tempo, experiências e espaço de discussão, contudo não há garantias quantos aos resultados esperados.
- g) As pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Jhuliane Evelyn da Silva responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Prédio Dom Pedro I, localizado à Rua General Carneiro, 460, sala 1020, 10º andar, 80060-150, Curitiba-PR, por meio dos e-mails [clarissamjordao@gmail.com](mailto:clarissamjordao@gmail.com) e [anecomjesus@gmail.com](mailto:anecomjesus@gmail.com), telefones (41) 9 9943-0042 e (41) 9 97823391, respectivamente, ou ainda (41)3078-8242, no horário da manhã, das 08 às 12:00h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso, a pesquisadora e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) Os dados gerados - planejamentos, entrevistas, notas de campo/ diários reflexivos - serão utilizados unicamente para essa pesquisa.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papeis, cópias, passagens ou quaisquer outros materiais a serem utilizados em sala de aula) não são de sua responsabilidade. Alertamos ainda que você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código/sigla ou codinome escolhido por você.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

- n) Autorizo ( )/ Não autorizo ( ) o uso de minha participação (escrita e em áudio) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise e publicação da pesquisa na tese e em artigos dela decorrentes.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

---

[Assinatura do Pesquisador Colaborador]

## APÊNDICE 1B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Jhuliane Evelyn da Silva, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você a participar do estudo intitulado “*Now what? (E agora?) Agência, emergência e letramento crítico redefinido na modalidade EJA*” de modo a perceber como a colaboração impacta na formação continuada das participantes em seus contextos de atuação. A pesquisa se justifica, assim, pela necessidade de estudos sobre a modalidade EJA a partir e com os sujeitos que dela fazem parte.

- o) O objetivo desta pesquisa é construir entendimentos sobre como a formação continuada de professores pode ocorrer em espaços de prática a partir da colaboração entre pesquisadora e professora.
- p) Caso você participe da pesquisa, será necessário estar disposto(a) a participar das aulas e atividades propostas pelas professoras, bem como participar de entrevista aberta e semiestruturada ao longo do semestre.
- q) Para tanto você não precisará sair de seu local de estudos. A pesquisadora irá ao seu encontro no Colégio XXXXXXXXXXXXXXXX, situado à Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Bairro XXXXXX, Curitiba-PR, para quaisquer atividades de qualquer natureza durante os dias de aula da disciplina em questão, qual seja: língua inglesa para a modalidade EJA, Ensino Médio, a acontecer às terças-feiras e às sextas-feiras, das 19:10 às 22:30.
- r) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à presença constante da professora pesquisadora em sua sala de aula.
- s) Os riscos relacionados à presente pesquisa são de ordem mínima, qual seja: o constrangimento e/ou a sensação de ser observado(a).
- t) Em relação aos benefícios, você, estudante, terá a possibilidade de ser atendido de modo mais adequado e contextual, uma vez que haverá duas professoras dispostas a planejar, pesquisar e lecionar de acordo com os seus interesses. Contudo não há garantias quantos aos resultados esperados.

- u) As pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Jhuliane Evelyn da Silva responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Prédio Dom Pedro I, localizado à Rua General Carneiro, 460, sala 1020, 10º andar, 80060-150, Curitiba-PR, por meio dos e-mails [clarissamjordao@gmail.com](mailto:clarissamjordao@gmail.com) e [anecomjesus@gmail.com](mailto:anecomjesus@gmail.com), telefones (41) 9 9943-0042 e (41) 9 97823391, respectivamente, ou ainda (41)3078-8242, no horário da manhã, das 08 às 12:00h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- v) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- w) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso, a pesquisadora e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- x) Os dados gerados - entrevistas, notas de campo e diários reflexivos - serão utilizados unicamente para essa pesquisa.
- y) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papéis, cópias, passagens ou quaisquer outros materiais a serem utilizados em sala de aula) não são de sua responsabilidade. Alertamos ainda que você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- z) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código/sigla ou codinome escolhido por você.
- aa) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- bb) Autorizo ( )/ Não autorizo ( ) o uso de minha voz (transcrita e em áudio), bem como minha produção escrita/multimodal para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise e publicação da pesquisa na tese e em artigos dela decorrentes.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre

para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

---

[Assinatura do Pesquisador Colaborador]

## APÊNDICE 2: PLANEJAMENTO GERAL DA DISCIPLINA

### Planejamento geral

Disciplina: Língua Inglesa – EJA nível médio  
 Professoras: Edna Regina e Jhuliane Evelyn  
 Estudantes: 16  
 Horário: Terças e sextas das 18:30 às 22:40h  
 Colégio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

July							August						
S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
29	30	31					26	27	28	29	30	31	

### Unidade 1 – Identidade, pluralidade e trabalho

1. Inglês para quê? O que eu já sei em inglês? Negociação do semestre e cumprimentos
2. O inglês no dia a dia e no mundo. Quem fala? Comparação com a língua portuguesa
3. How do you feel today? + Cumprimentos ao redor do mundo + diálogo (C e T)
4. Cumprimentos no Brasil + diálogo (Moderna)
5. Retomar perguntas sobre si para aprender a falar sobre o outro (rótulos) (Moderna)
6. Cadastro de emprego p. 386 (Moderna)
7. O mundo do trabalho: quem pode ser o quê? (material novo)
8. O mundo do trabalho: cartazes de emprego
9. Construção do currículo em inglês
10. O perigo de uma história única: pluralizando perspectivas, desconstruindo estereótipos

September						
S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

### Unidade 2 – Direitos humanos

1. Minha história + Livro Moderna 9º ano página 371



2. Caminhar e transformar p. 98 a 101
3. Declaração universal dos direitos humanos. Como deveria ser e como é (trabalho com vídeos: Cota não é esmola e Pena.)
4. O Brasil que eu quero/ Curitiba que eu quero. Quem foram Rosa Parks, Nelson Mandela, Martin Luther King, Jr e Gandhi?
5. Discurso "I have a dream". Produção oral e escrita: Their dream.
6. Stand by me (song)
7. Estratégias de leitura e ativistas jovens

October						
S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

### Unidade 3 – Moradia, saúde e qualidade de vida

1. Vídeo – Qualidade de vida (El empleo). Pensar sobre atividade física, lazer, hábitos alimentares, emprego, relacionamento, religião, cultura.
2. Texto: the happiest people in the world. Comparação entre países e entre cidades brasileiras.
3. Qual a sua rotina?
4. Vídeos – Padrões de beleza ao longo dos anos (homens e mulheres). Como as pessoas eram e como as pessoas são.
5. Os sistemas de saúde e o emprego no Brasil e nos EUA (discussão com ETAs) e fechamento do tema.

November						
S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

### Unidade 4 – Desenvolvimento e sustentabilidade

1. Vídeo (Man) O que temos feito ao meio ambiente?

2. Atividades (Livro 9 ano capítulo 4/capítulo 1, caminhar e transformar unidade 2)
3. Os objetivos do milênio para o desenvolvimento sustentável
4. Trecho do Lixo extraordinário (discussão sobre o tema). O mundo, Curitiba e a reciclagem
5. O desenvolvimento em países desenvolvidos e subdesenvolvidos
6. Crônica O lixo.
7. Projeto de vídeo

December						
S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

1. Projeto das narrativas: quem sou eu? (autobiografia)
2. Revisão (a ser alterado de acordo com a demanda dos alunos e da escola)
3. Projeto das narrativas (agendas dos estudantes)
4. O que sabemos/aprendemos em inglês até agora?

**Avaliação:** Dar-se-á de forma individual considerando a participação dos alunos nas atividades e projetos propostos. Deveremos observar o progresso de cada um em seus tempos distintos.

## APÊNDICE 3: PLANEJAMENTO ESPECÍFICO POR UNIDADE

UNIDADE 1 - IDENTIDADE, PLURALIDADE E TRABALHO				
QUANDO	TEMA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	EXTRA
31/07	Inglês para quê?	Negociar convivência e objetivos de aprendizagem em sala de aula para o semestre. Discutir sobre a língua inglesa e seu papel no mundo, especialmente no cotidiano dos alunos.	Cartaz com cumprimentos e expressões comuns para a sala de aula. Quadro com tudo que os alunos consideram saber em inglês.	Datas em inglês; Pronúncia /h/, /u/, /ae/ Artigos a/an
03/08	O inglês no dia a dia	Discutir sobre a formação da língua inglesa em comparação com a da língua portuguesa. “Toda língua é um creoulo!”  Discutir sobre o inglês que se aprende no Brasil, com quem se fala e que inglês se quer aprender em sala.  Investigar a relevância e a função da aprendizagem e do uso da LI em seus contextos.	Cartaz com cumprimentos e expressões comuns para a sala de aula. Mapa dos países que falam inglês no mundo como língua “mãe”, “segunda” língua e língua “estrangeira”. Slides sobre a influência de diversos povos na formação do Português e do Inglês. Atividades do livro didático (CeT, p. 13, q. 1-3) (I am...(nome) I am...(idade) I live... I am a/an...(profissão) I like... (algo ou fazer algo) I don't like...). Dicionários Diários	Datas em inglês Números 1-20 Som /th/ Caso genitivo contração de sons em inglês profissões
07/08	Cumprimentos ao redor do mundo	Trabalhar os cumprimentos em inglês. Negociar sua utilização em sala de aula. Vocabulário: adjectives, countries, some verbs (kiss, shake hands, slap hands, bow, smile, greet)  Produzir painel de sentimentos	Vídeo e imagens (projektor) mostrando como se cumprimenta em diversas partes do mundo.  Livro: diálogos curtos utilizando cumprimentos com diferentes registros.  Painel dos sentimentos a ser confeccionado por alunos  Diálogo informal a ser	Pronúncia (áudio)

			criado com os alunos para eles produzirem em pares.	
10/08	Cumprimentos no Brasil	Falar sobre si e conhecer outras pessoas com diálogo informal e introdutório	Retomada de diálogo produzido com novos adjetivos e com novas pessoas.  (I am...(nome) I am...(idade) I live... I am a/an...(profissão) I like... (algo ou fazer algo) I don't like...).	Pronomes de tratamento
14/08	Eu e o outro	Formular perguntas para aprender a falar sobre si e sobre o outro.	Teatro entre as professoras  What's your name? How old are you? What do you do for a living? Where do you work? What do you like/hate doing? (I am/S/He is...(nome) I am/ S/He is...(idade) I live/ S/He lives... I am/ S/He is a/an...(profissão) I like/S/He likes... (algo ou fazer algo) I don't like/S/He doesn't like...).	Início do texto sobre as religiões e das estratégias de leitura
17/08	Cadastro de emprego	Retomar dúvidas de alunos em relação à religião.  Preencher cadastro de emprego com informações previamente trabalhadas. Lidar com metalinguagem.	Adjetivos, profissões, vocabulário Interpretação de cartazes de emprego  Texto "Do you believe in God?" e questões para entender como os alunos leram (metacognição) para eles utilizarem dessas estratégias de forma consciente.	Trabalho com texto sobre religião (quando o computador não funcionou) A aula iria ser sobre isso e diante da dificuldade modificamos (antecipamos) outra aula.
21/08	O mundo do trabalho	Discutir sobre quem pode ser o quê  Trabalhar com o vocabulário das profissões, o que cada um faz, se há	Atividades do livro didático (associação entre empregos e figuras, de atividades a áreas, tirinha) Folhas de atividade sobre profissões	

		preconceito, há profissões só para homens e só para mulheres, quais as mais bem pagas e porque no Brasil.	Trabalho em grupo Trabalho com leitura de anúncios reais Vocabulário	
<b>24/08</b>	Motivações diferentes para carreiras diferentes	Discutir sobre diferentes profissões e ocupações no mundo moderno Desestabilizar sobre as profissões. Trabalhar com estereótipos.	Atividades do livro e quadro.	
<b>28/08</b>	Currículo	Construir um currículo em inglês com as especificações devidas	Aprender especificidades das profissões faladas por eles nas primeiras aulas. Vídeo: o perigo de uma história única Perguntas gerais de compreensão (leitura crítica)	
<b>31/08</b>	O perigo de uma história única: pluralizando perspectivas, desconstruindo estereótipos	Discutir sobre histórias únicas: negro, curitibano, nordestino, África... Entender quais as histórias únicas dos alunos sobre certos temas Ampliar essas histórias para que se almejem mais plurais	Slides com diferentes imagens e perspectivas, ilusão de ótica, cultura, poder (charge)	
<b>04/09</b>	Minha história	Ligar o vocabulário já estudado (feelings) e a nossa narrativa de vida; Conhecer as narrativas de vida dos alunos para adequar as atividades ao que eles se importam; Trabalhar a expressão escrita dos alunos; Trabalhar a escuta dos alunos em inglês.	How are you feeling today? Música "Happy" Narrativa "Quem sou eu, porque estou na EJA e o que quero para o futuro" Texto "Religiões" (texto e áudio)	

## UNIDADE 2 - DIREITOS HUMANOS

QUANDO	TEMA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
--------	------	-----------	------------

<b>11/09</b>	Direitos Humanos	Conhecer a declaração universal dos direitos humanos; Fazer leitura crítica das imagens que se apresentam na apresentação do tema	Atividade do livro (p. 98-101): escreva dez direitos fundamentais para o ser humano.
<b>14/09</b>	A declaração universal dos direitos humanos	Ler trechos e discutir sobre a necessidade deste documento. Discutir sobre para quem esses direitos são destinados e que tipos de direitos são esses.	Brainstorming dos direitos no quadro negro Leitura em inglês e tradução dos termos desconhecidos de trechos da declaração; Comparação do texto da declaração e dos vídeos disponibilizados no Youtube. Vídeos Cota não é esmola, da artista Bia Ferreira, disponível em < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QcQLaoHajoM">https://www.youtube.com/watch?v=QcQLaoHajoM</a> > Acesso em ago. 2018 e Pena, do canal Porta dos fundos, disponível em < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ndlqyc-jSSs">https://www.youtube.com/watch?v=Ndlqyc-jSSs</a> >, acesso em ago. 2018.
<b>18/09</b>	O Brasil/A Curitiba que eu quero	Pensar a relevância e o próprio conceito de direitos humanos para os alunos; Engajar-se com a visão dos alunos sobre direitos humanos em sua cidade ou país.	Trabalho em pares/trios: confecção de cartazes sobre a cidade/país que os alunos querem que exista baseado na discussão da aula anterior. Após confecção, apresentação em inglês.  Do livro: história do Apartheid e de Rosa Parks.
<b>21/09</b>	Nelson Mandela e o apartheid	Conhecer a história de quatro ativistas pelos direitos humanos (Rosa Parks, Nelson Mandela, Martin Luther King, Jr., Mahatma Gandhi); Conhecer mais a fundo a história de Mandela e situar seu contexto e luta Conhecer o que os alunos pensam sobre a situação do Brasil (porte de armas violência, segregação)	Atividade da página Partes do discurso dele em inglês. Trabalho com leitura, repetição e pronúncia.  Extra: would. Ly.
<b>25/09</b>	I have a dream. Do you?	Trabalhar com o discurso de Martin (áudio e escrita) Mostrar e trabalhar com algumas estratégias de leitura para que o uso do dicionário diminua e para que os alunos se sintam mais confiantes com as atividades e com os textos que circulam ao	Estratégias de leitura  Discurso de Martin Luther King, Jr. Trechos a serem interpretados e discutidos em duplas/trios e compartilhados posteriormente com a turma.  Qual é o sonho deles (para si, para o país, para a família deles)? I have a dream that one day ____ will ____.  Trabalho com o tempo futuro.

		seu redor.	Música: Stand by me: discutir a mensagem, relacionar com o tema da aula, aprender sobre a gramática (futuro)
<b>28/09</b>	I have a dream	Fazer e corrigir atividade com alunos Enfatizar os sonhos deles e a estrutura das frases também.	Só tivemos uma aula.

<b>UNIDADE 3 - MORADIA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA</b>			
<b>QUANDO</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>02/10</b>	Ativistas contemporâneos e nosso dever	Conversar sobre quem pode ser um ativista e sobre o que podemos fazer em nosso contexto. Aprender estratégias de leitura (guessing, skimming, scanning, etc)	Textos sobre Malala e Sophie, apresentando parte da vida delas e o que têm feito para lutar pelos direitos e de que partes da população. Vídeos com exemplos de manifestação das duas para o grande público. Atividades sobre os textos apresentados. Extra: preposições in e on para tempo
<b>09/10</b>		Corrigir atividade da aula anterior e debater sobre as questões colocadas. Discutir qual a nossa responsabilidade sobre os problemas sociais?	Atividade promovida pela escola. 30 minutos em sala somente.
<b>16/10</b>	Qualidade de vida: nós temos?	Pensar sobre o que é qualidade de vida, o que é necessário para viver. Comparar critérios e entendimento de felicidade em diferentes contextos do mundo (pesquisas)	Vídeo: El empleo; Brainstorming sobre o que seria qualidade de vida Texto: as pessoas mais felizes do mundo Atividade: rotina dos alunos Extra: horas, dias da semana, on e at Vocabulário sobre atividades que os alunos faziam durante o final de semana.
<b>19/10</b>	Rotina e saúde	Produzir um texto contando um dia de rotina dos alunos. Preencher algumas lacunas quanto ao vocabulário e a gramática dos alunos (números cardinais e ordinais, advérbios de tempo, preposições de tempo), atividades do dia a dia	Vocabulário Exercício a ser feito por eles. Dei exemplo para eles modificarem. Scaffolding se fez necessário.



<b>23/10</b>	Padrões de beleza	Analisar diferentes perspectivas sobre padrões de beleza para mulheres e homens e suas implicações	Vídeos acessados no Youtube sobre padrões de beleza. Disponíveis em: ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b-5ASKgnWTc">https://www.youtube.com/watch?v=b-5ASKgnWTc</a> ; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=apT_LQWYqHE&amp;list=PLOh9EYbjRAZkT5lc0N4ZBZAvPJSNrMq1u">https://www.youtube.com/watch?v=apT_LQWYqHE&amp;list=PLOh9EYbjRAZkT5lc0N4ZBZAvPJSNrMq1u</a> ; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ngZJE5RpkY&amp;list=PLOh9EYbjRAZkT5lc0N4ZBZAvPJSNrMq1u&amp;index=23">https://www.youtube.com/watch?v=ngZJE5RpkY&amp;list=PLOh9EYbjRAZkT5lc0N4ZBZAvPJSNrMq1u&amp;index=23</a> ;
<b>30/10</b>	Custo de vida e salário mínimo nos EUA e no Brasil	Promover discussões entre os alunos e suas visões sobre os Estados Unidos e o Brasil a partir de um aspecto (custo de vida e salário) de modo a questionar visões fechadas sobre o aqui e o lá; Incentivar a uma leitura mais engajada e ampla dos contextos analisados.	Discussão com ETAs na primeira metade da aula sobre o custo de vida e o salário mínimo nos Estados Unidos. Segunda parte – finalização do tema com vídeo de música sugerida por aluna na aula anterior – Pretty hurts, da artista Beyoncé. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w">https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w</a> . Acesso em 24 out 2018.  Extra: passado dos verbos em inglês (Edna)
<b>06/11</b>	A vida em tons pastéis	Trabalhar com metáforas e comparações; Discutir como o episódio se relaciona com a vida deles e com o tema que temos trabalhado.	Episódio de Black Mirror
<b>09/11</b>	O que é realidade ?	Trabalhar dois textos complementares ao episódio: A bela e a fera e Os sonhos, com foco na pintura de Salvador Dali.	Compreensão de texto

#### UNIDADE 4 - DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE

QUANDO	TEMA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<b>13/11</b>	Padrões de consumo	Discutir sobre a sociedade em que vivemos e as diferenças entre consumo e consumismo; Discutir sobre o impacto do homem no meio em que vive.	Vídeo Man, de Steve Cutts. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU">https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU</a> Acesso em 10 nov 2018.  Trabalho em duplas: Charges em inglês a serem comentadas pelos alunos.
<b>20/11</b>	Publicidade e propaganda	Estudar sobre o gênero propaganda;	Propagandas Margarina Qualy, Axe, Shampoo Dove Men. Charge

		<p>Analisar as propagandas com foco no discurso midiático no que se refere ao incentivo ao consumismo.</p> <p>Atividade promovida pela escola na primeira metade da aula (grupo teatral)</p>	<p>Atividade do livro 1-3 página 379.</p> <p>Entrevista com alunos.</p>
<b>23/11</b>	O que estamos fazendo com nosso planeta?	<p>Retomar discussão iniciada em aula anterior</p> <p>Pensar em atitudes environment-friendly que eles podem tomar diariamente</p>	<p>Entrevista com alunos</p> <p>Livro p. 379</p>
<b>27/11</b>	Questões globais	<p>Investigar o que está acontecendo ao nosso redor e qual a nossa responsabilidade quanto a isso.</p>	<p>What are we doing to the Earth? What can we do to help?</p> <p>Extra: presente contínuo e modo imperativo do verbo.</p> <p>Livro Caminhar e Transformar: p. 52 e 56</p> <p>Laboratório de informática</p>
<b>30/11</b>	Práticas ecológicas	<p>Trabalhar com diversos textos do livro observando a questão ambiental</p>	<p>Trabalho com texto Climate change and global warming.</p> <p>Livro Caminhar e transformar p. 54-57 e p. 64</p>
<b>04/12</b>	Projeto: O que podemos fazer?	<p>Produzir cartazes a serem afixados na escola mostrando o que está acontecendo ao redor do mundo, quanto tempo nosso lixo leva para ser decomposto e o que podemos fazer.</p>	<p>Produção de cartazes, criação conjunta de conteúdo</p>
<b>07/12</b>	Confraternização		
<b>11/12</b>	Projeto: finalização	<p>Finalizar cartazes e projeto.</p>	

# APÊNDICE 4: TRIAGEM DAS PESQUISAS SOBRE COLABORAÇÃO

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2006	Dissertação	Maria Natércia Alencar	Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada de professores de LE	UnB	Objetivo de pesquisa
2013	Tese	Elizabeth Guzzo de Almeida	Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol	UFMG	Conceito teórico
2012	Tese	Fernanda Amaral de Andrade	Negociação de sentidos-e-significados sobre as aulas de inglês e o caderno de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: uma pesquisa crítica de colaboração	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2011	Dissertação	Maria Augusta de Oliveira Arato	O ensino de inglês na escola pública, a abordagem comunicativa e a educação na pós-modernidade: um trabalho colaborativo	UFPR	Metodologia de pesquisa
2016	Dissertação	Marco André Franco de Araújo	Let's play games! O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por adolescentes de uma escola pública	UFG	Conceito teórico
2012	Tese	Belia Fantina Bonini Pinto de Arruda	Formação de professores em um curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa em contexto virtual: as relações estabelecidas no fórum de discussão	PUC/SP	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2006	Dissertação	Nalini Iara Leite Arruda	Atividade de Ensino-Aprendizagem de Inglês: Desafios na Construção da Cidadania	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2018	Dissertação	Dayse Paulino de Ataíde	A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica	UFPR	Metodologia de pesquisa
2016	Tese	Daniele Blos Bolzan	Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares para a aula de Língua Inglesa em uma escola com currículo bilíngue	UFRGS	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais

Continua

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2004	Dissertação	Júnia de Carvalho Fidélis Braga	Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2013	Dissertação	Lídia Nunes de Ávila Carvalho	Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional	UFG	Conceito teórico
2015	Dissertação	Vania Carvalho de Castro	Turn on your mobile devices in the English classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2019	Dissertação	Susan Ann Rangel Clemesha	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2013	Dissertação	Letícia Martins Cortes	Correção de erros em língua inglesa: do colaborativo ao individual	UFG	Conceito teórico
2013	Dissertação	Mara Cristina Ferreira Cunha	A resignificação da atividade de leitura em Língua Inglesa: experiência em uma escola pública	PUC/SP	Objetivo de pesquisa
2015	Tese	Paula Fransinetti de Moraes Dantas	A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês	UFG	Conceito teórico
2017	Dissertação	Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte	Aproximando Teoria e Prática: a Utilização da Abordagem Pedagógica Sala de Aula Invertida para o Ensino do Gênero Textual Biografia em um Curso de Inglês para Fins Específicos	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2001	Tese	Francisco José Quaresma de Figueiredo	Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares para a aula de Língua Inglesa em uma escola com currículo bilíngue	UFMG	Conceito teórico
2003	Dissertação	Erik Fleischer	Uma análise da colaboração on line entre professores de língua inglesa em ambiente de grupo eletrônico de discussão	UFMG	Objetivo de pesquisa
2012	Dissertação	Pricila Gaffuri	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UFL	UEL	Conceito teórico

Continua

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2014	Dissertação	Margareth Guidara Gatto	Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês	PUC/SP	Conceito teórico
2019	Dissertação	Mara Regina de Almeida Griffo	Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola	PUC/RJ	Objetivo de pesquisa
2005	Tese	Miriam Lúcia dos Santos Jorge	O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês	UFMG	Conceito teórico
2016	Tese	Gyzely Suely Lima	Análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo	UFU	Conceito teórico
2018	Tese	Rubens Fernando de Souza Lopes	A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2013	Dissertação	Simone Alves Magalhães	"Por que escolho agir assim?": afeto e colaboração em sala de aula	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2018	Tese	Anderson Nalevalko Marques	Práticas translingues e colaborativas em um curso de Inglês	UFPR	Conceito teórico
2008	Tese	Antônio Carlos Soares Martins	Aproximando Teoria e Prática: a Utilização da Abordagem Pedagógica Sala de Aula Invertida para o Ensino do Gênero Textual Biografia em um Curso de Inglês para Fins Específicos	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2017	Dissertação	Bianca Legramante Martins	Me manda um whats?! A Aprendizagem de Inglês como Língua Adicional por WhatsApp	UFPeI	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2013	Dissertação	Renata Matsumoto	(Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais	USP	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2010	Dissertação	Andreza Jesus Meireles	Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras	UnB	Objetivo de pesquisa

Continua

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2014	Tese	Ofélia Alencar de Mesquita	Ciberconteúdos educativos: denominação e processo de elaboração em rede fortaleza	UFCE	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2004	Tese	Livia Maria Villela de Mello Motta	Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão- um estudo na perspectiva da teoria da atividade	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2017	Dissertação	Gislaine Muller	Interação em sala de aula: auxiliando crianças a aprender uma segunda língua	PUC/RS	Conceito teórico
2013	Dissertação	Patricia Melo Muradas	A escrita em inglês do gênero biodata por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2019	Dissertação	Maria Jose Dalesandro Nogueira	To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social	UFMG	Objetivo de pesquisa
2011	Dissertação	Ana Paula de Francisco Oliveira	A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor	PUC/SP	Conceito teórico
2013	Dissertação	Charlene Steplany Marylin Meneses de Paula	Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas	UFG	Metodologia de pesquisa
2010	Tese	Luciane Guimarães de Paula	Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entaves e mudanças	UFG	Metodologia de pesquisa
2016	Dissertação	Sanderson Mendanha Peixoto	Tradução automática e revisão: um estudo de caso sobre o uso do google tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem	UEG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2010	Dissertação	Jane Beatriz Vilarinho Pereira	A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês	UFG	Metodologia de pesquisa
2006	Dissertação	Julma Dalva Vilarinho Pereira	A reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês	UFG	Metodologia de pesquisa

Continua

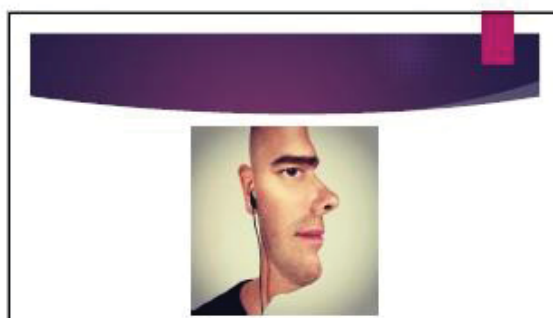
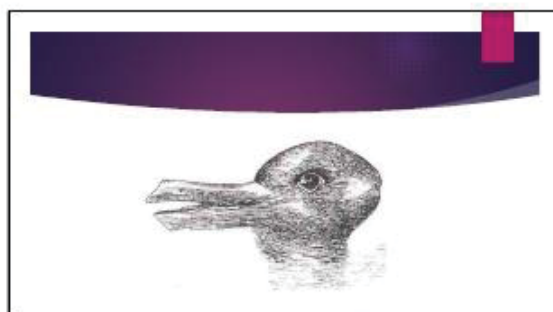
Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2013	Tese	Isis da Costa Pinho	A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual	Unisinos	Conceito teórico
2012	Dissertação	Nilton Eduardo Mendes Pinto	Performance no ensino de inglês	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2016	Tese	Cristina Vasconcelos Porto	A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês	UFG	Conceito teórico
2005	Dissertação	Vera Lúcia Cirne Lima Rahde	A colaboração em diádes como facilitadora da aprendizagem de língua estrangeira	UFRGS	Objetivo de pesquisa
2006	Tese	Ida Maria da Mota Rebelo	Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua	PUC/RJ	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2003	Dissertação	Bernadette Rodrigues Roselli	Planejamento Colaborativo: o desenvolvimento da autonomia do professor em relação ao livro didático	PUC/SP	Metodologia de pesquisa
2012	Dissertação	Camila Gonçalves dos Santos	Webquest no ensino e aprendizagem do inglês	UCPel	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2015	Dissertação	Eliana Santos de Souza e Santos	Proper—metodologia de ensino de produção textual em inglês orientada por perguntas e mediada por ambientes colaborativos online: uma proposição para o curso de licenciatura em letras com habilitação em Língua inglesa e literaturas no Campus II da UNEB	UNEB	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2011	Dissertação	Valéria Augusta Rocha de Assis Santos	Wikis na produção textual colaborativa de notícias online em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso	UFMG	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2013	Dissertação	Claudia Christian da Silva	Entre o querer e o poder: a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo	UEL	Conceito teórico

Continua



Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Foco
2017	Tese	Claudney Maria de Oliveira e Silva	A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de letras: libras da UFG	UFG	Conceito teórico
2011	Tese	Simone Batista da Silva	Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa	USP	Objetivo de pesquisa
2016	Tese	Viviane Pires Viana Silvestre	Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID	UFG	Metodologia de pesquisa
2006	Dissertação	Doris de Almeida Soares	O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE	UFRJ	Conceito teórico
2011	Tese	Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa	Multiletramentos em aulas de LI no ensino público: transposições e desafios	USP	Objetivo de pesquisa
2016	Tese	Micheli Gomes de Souza	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira	UNESP	Escrita colaborativa/Colaboração em ambientes virtuais
2013	Tese	Alba Regina Loredó Gama Tamanini	Contemplando a ressemantização da interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação	PUC/RJ	Conceito teórico
2008	Dissertação	Mônica da Cunha Melo Veado	Colaboração no processo de produção textual em uma atividade online: um estudo de caso com o gênero resenha de filme	UFMG	Objetivo de pesquisa

## APÊNDICE 5: IMAGENS DOS SLIDES DA AULA 10





### Qual é a história única sobre...

- ▶ O Brasil?
- ▶ Os Estados Unidos?
- ▶ O Inglês?
- ▶ O falante nativo?
- ▶ A Europa?
- ▶ Pessoas pobres?
- ▶ O nordeste do Brasil?
- ▶ O sul do Brasil?

### Para pensar:

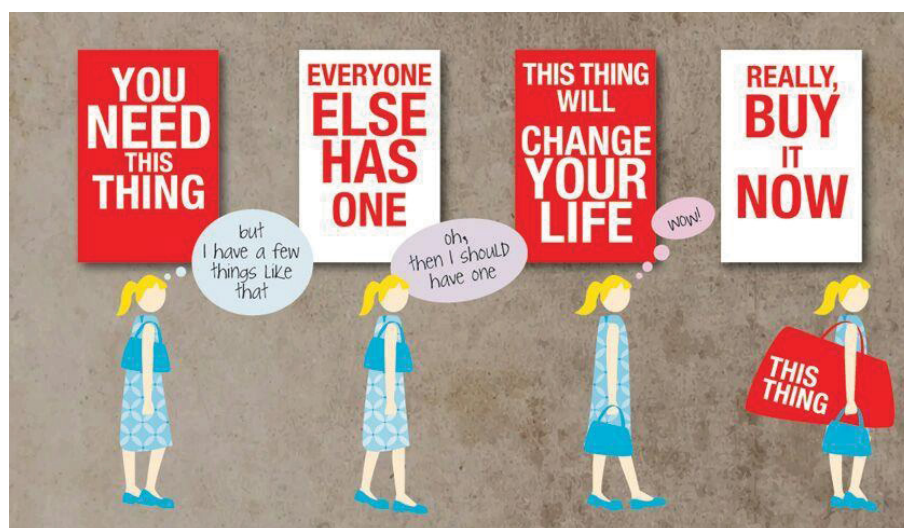
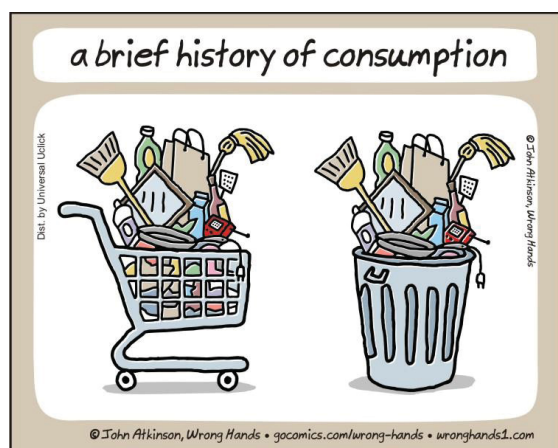
- ▶ Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto.
- ▶ Todo conhecimento é parcial e incompleto.
- ▶ Todo conhecimento pode ser questionado.

### Você gosta de contar histórias?

- ▶ Conte a sua história. Por que a EJA?



## APÊNDICE 6: IMAGENS DA AULA 24





## ANEXOS

### ANEXO 1: APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SEED E DA UFPR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



#### ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Curitiba, 13 de julho de 2018.

Senhor (a) Coordenador (a),

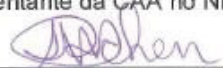
Declaramos que este Núcleo Regional da Educação de Curitiba está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Now what? Agência, emergência e letramento crítico redefinido na modalidade EJA", a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Jhuliane Evelyn da Silva, na Unidade [REDACTED] tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Federal do Paraná.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão a professora de inglês e seus alunos da EJA, Ensino Médio, período noturno, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 13 de julho de 2018.

  
Representante da CAA no NRE

  
Chefia do NRE

Sandra Mara Rigoni Schön  
Assistente Técnico de Chefe  
RG. 4291758-3 / Decreto 6735/17

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Now what? Agência, emergência e letramento crítico redefinido na modalidade EJA

**Pesquisador:** Clarissa Menezes Jordão

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 96738918.8.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.993.546

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa de Clarissa Menezes Jordão, tendo como colaboradora JHULIANE EVELYN DA SILVA, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva estudar a ação de duas professoras em colaboração (uma professora em serviço e a pesquisadora) em seu ambiente profissional, a sala de aula da escola básica na modalidade EJA de ensino. Serão utilizados como métodos a observação participante, audiogravação de aulas, entrevistas semiestruturadas, diários reflexivos e notas de campo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo da Pesquisa

Construir entendimentos sobre como a formação continuada de professores pode ocorrer em espaços de prática a partir da colaboração entre pesquisadora e professora.

**Objetivos específicos**

Perceber os impactos do trabalho colaborativo e do contexto de análise sobre a pesquisadora e

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
**Bairro:** Alto da Glória  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3380-7259

**CEP:** 80.080-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.993.546

sobre a professora colaboradora;

Investigar se e como a pesquisa colaborativa se constitui como um instrumento de formação continuada para professores em serviço;

Analisar quais as implicações da colaboração empreendida para a formação contínua de professores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos apontados são o estranhamento e talvez constrangimento dos alunos em virtude de um pesquisador professor colaborador em sala de aula, o desconforto ou constrangimento para os participantes caso as entrevistas semiestruturadas sejam gravadas em áudio, a presença de uma pessoa estranha em sua escola. Para a professora colaboradora, a sensação de ser vigiada ou analisada, o estranhamento de ter de planejar junto a outra pessoa, de saber que as conversas (até mesmo as mais informais) serão recobradas pela pesquisadora em momentos posteriores para análise, ou ainda de compartilhar a sala de aula e as responsabilidades do semestre com a pesquisadora.

Os benefícios dizem respeito ao fato de que as professoras em questão (regente e pesquisadora) poderão fazer uso desta como espaço de formação contínua, bem como terão a possibilidade de atender às demandas da turma de modo mais adequado e contextual, uma vez que disporão de mais tempo, experiências e espaço de discussão. Poderão ainda se beneficiar com a produção de material didático, com a discussão de ideias e procedimentos alternativos para a sala de aula de EJA e com leituras de cunho formativo e questionador para o desenvolvimento de sua práxis. Ademais, poderão relatar como as práticas desenvolvidas ajudaram ou não em seus contextos e como pensam que esses temas deveriam ser introduzidos nas salas de aula de formação inicial.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências apresentadas anteriormente foram atendidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

\*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
Bairro: Alto da Glória  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.993.546

liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1157711.pdf	13/10/2018 22:16:20		Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.doc	13/10/2018 22:15:33	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Modificado.doc	13/10/2018 22:12:15	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Check_list.pdf	26/08/2018 17:51:06	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_professora.doc	26/08/2018 17:49:21	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_estudantes.doc	26/08/2018 17:48:59	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.doc	26/08/2018 17:43:56	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	declaracao_de_responsabilidades_no	26/08/2018	Clarissa Menezes	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
Bairro: Alto da Glória  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.993.546

Outros	_projeto.pdf	17:43:02	Jordão	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	22/08/2018 14:51:33	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 31 de Outubro de 2018

Assinado por:

**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

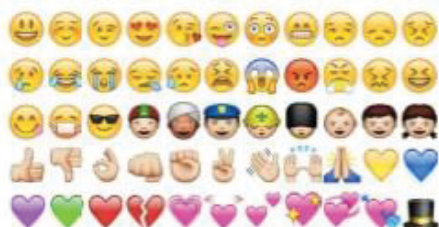
## ANEXO 2: ATIVIDADE PROMOVIDA PELAS ETAS

## Quality of Life in the US

### Qualidade da vida nos EUA

██████████  
ETAs at UFPR

#### Warm-up Activity ~ Atividade de aquecer



#### United States of Emojis

1. Pick a state. Why do you think residents of that state use that emoji?  
*Escolha um estado. Porque você acha os residentes desse estado usam esse emoji?*

#### Os emojis do Brasil

1. Find a group  
*Forme um grupo*
2. Take a blank map  
*Tome um mapa branco*
3. Open Whatsapp to search the list of emojis  
*Abra Whatsapp para pesquisar a lista dos emojis*
4. Select an emoji to represent each state  
*Selecione um emoji para representar cada estado*
5. Try to draw the emoji on the map  
*Tente desenhá-lo no mapa*



#### Os emojis do Brasil

1. Why did you choose the emojis that you chose?  
*Por que vocês escolheram os emojis que escolheram?*
2. How do stereotypes about these states or regions influence your choices?  
*Como que são as suas escolhas influenciadas pelos estereótipos dos estados ou das regiões?*





### What contributes to cost of living?

1. Gather with your groups  
*Juntem com os seus grupos*
2. Take 6 blank notecards  
*Tome 6 fichas pautadas*
3. Discuss with your group: What are the 6 major costs of living in your lives?  
*Discute com o seu grupo: Quais são os 6 custos de vida maiores?*
4. Write one cost on each notecard  
*Escreva um custo na cada ficha pautada*
5. Arrange the cards in order from highest cost to lowest cost  
*Arrume as fichas pautadas na ordem desde o mais alto ao menos*

### Minimum Wage vs. A Living Wage

**Minimum wage:** the lowest remuneration that employers can legally pay their workers

**Salário mínimo:** o mais baixo valor de salário que os empregadores podem legalmente pagar aos seus funcionários

**Living wage:** the minimum income necessary for a worker to meet their basic needs

**Salário digno:** é rendimento mínimo necessário para o trabalhador atenderem às suas necessidades

### Minimum Wage by U.S. State as of July 1, 2018



### Minimum Wage vs Living Wage

1. Which state(s) have the highest minimum wage? The lowest?
  - a. Quais estados têm o salário mínimo mais alto? E qual tem o mais baixo?
2. What do you think contributes to the difference in minimum wage across states?
  - a. Por quais motivos vocês acham que estados têm o diferencial entre salários mínimos?
3. Why do you think some states have no minimum wage set?
  - a. Por que vocês acham alguns estados não têm um salário mínimo estabelecido?
4. What do you think is the difference between a minimum wage and a living wage?
  - a. O que vocês acham é a diferença entre um salário mínimo e um salário digno?

### Tipping in the U.S.A.

1. What is a tip?  
*O que é uma gorjeta?*
2. In what situations would you give a tip?  
*Em quais situações você daria uma gorjeta?*
3. Why might it be necessary to give a tip? ...Or is it never necessary?  
*Por que seria necessário dar uma gorjeta? ...Ou nunca é necessário?*

## ANEXO 3: ATIVIDADE – EJA fundamental

**HOW DO YOU FEEL TODAY?**

Look closely below the drawings and try to name the sensation or feeling that these words suggest.

